

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação e Lazer

Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer.

Ana Rita da Cruz Oliveira

Coimbra,

2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação e Lazer

Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer.

Ana Rita da Cruz Oliveira

Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Lazer, orientado pela Professora Doutora Lucília Salgado, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Educação, em 2013.

Fevereiro de 2014

Agradecimentos

A apresentação desta investigação de mestrado é o produto de um trabalho intenso, e não poderia deixar de agradecer às pessoas cuja contribuição se tornou decisiva para a sua realização.

Expresso o meu agradecimento pela disponibilidade e acompanhamento à Orientadora Científica Doutora Lucília Salgado pela exigência, rigor e organização a que me obrigou a primar neste estudo.

À minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio, compreensão e palavras de apoio e incentivo.

Aos meus amigos, pelo apoio incansável e compreensão da minha ausência em momentos importantes, no período que decorreu este estudo. Em especial, à minha amiga Ricarda Aguiña pela troca de ideias ao longo do estudo e pela sua total disponibilidade e orientação.

Aos meus colegas do Mestrado de Educação e Lazer, em especial a Natalina Soares e Andreia Alves, pela partilha de conhecimentos teórico-prático e pelo apoio do desenvolvimento do estudo.

Um agraciamento especial a Dr.^a. Guida, pela oportunidade de ter realizado o estudo no Centro Comunitário São José e ao Dr.^o Ricardo pela disponibilidade, troca de ideias e o apoio incansável. A educadora social – Dr.^a Hilda, a auxiliar e as crianças pela colaboração e disponibilidade que demonstraram no decorrer do estudo.

A todos,

Obrigada!

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade, sendo esta realizada ao longo da vida. No entanto, esta tarefa característica nos primeiros anos de escolaridade, reveste-se de alguma complexidade, havendo mesmo um número significativo de crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem. O objetivo do presente estudo centra-se nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, nomeadamente em contexto de lazer e em particular no Centro Comunitário São José (C.C.S.J.). A pesquisa qualitativa, mais precisamente a investigação-ação, permite organizar e classificar as informações dos processos da leitura e da escrita em contextos não-formal. Este estudo teve como primeira fase, a aplicação do pré-teste a fim de realizar um diagnóstico, onde se obteve a amostra do estudo, constituída por três crianças que frequentam a sala de estudo do C.C.S.J.; numa segunda fase realizou-se com a amostra e com o grupo várias atividades de lazer, em contexto não-formal; e por último na terceira fase aplicou-se o pós-teste, passou-se novamente as provas de leitura e de literacia, estas servem para averiguar se houve evolução das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do estudo.

Com os resultados obtidos, destaca-se a importância da intervenção de um técnico que trabalhe com as crianças do 1º ciclo a aquisição linguística (nomeadamente a consciência fonológica), devendo estes modelos de educação não-formais incidir na aprendizagem da linguagem e da escrita.

Palavras-chaves: educação ao longo da vida, literacia, aprendizagem de leitura e da escrita, atividades lúdicas, contexto não-formal.

Abstract

Learning to read and write is considered essential to the suitable integration of every individual in society and occurs throughout life. Still, this task, usually characteristic in the early school years, is rather complex and leading to a considerable amount of children that don't understand the underlying nature of the task and, consequently cannot respond to the demands of school learning wise. The main goal of this work is to the development process of learning to write and read, especially on leisure time with children from the Centro Comunitário São José (C.C.S.J.). This qualitative research allows us to rank and organize the information of the processes of learning to write and to read in non-formal contexts. The first phase of this research contained a pre-test, acting as a diagnostic, that allowed to establish the population to be studied – three children who attend the study room of C.C.S.J.; in a second phase various leisure activities were developed with the children in a non formal context; in the last phase the final test was given to prove the improvement of the children in their levels of literacy, writing and reading.

With the attained results of this research came the detached importance of the intervention of a technician working at primary level children their linguistic acquisitions (namely phonological awareness), being that these models of non formal education should focus on learning language and writing.

Keywords: long life learning, literacy, learning to read and write, playful activities, non formal context.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. Educação ao longo da vida.....	9
1.1. Educação na sociedade do conhecimento	9
1.2. Reconhecimento das Aprendizagens ao Longo da Vida: não-formal	11
1.3. Lazer como um contexto de aprendizagem	15
1.3.1. D's de Dumazedier: Educação pelo Lazer	17
2. Literacia.....	20
2.1. Perspetiva da literacia emergente	20
2.2. Leitura e Escolarização	26
2.3. (In) sucesso e o Abandono escolar	28
2.4. Literacia Familiar	30
2.4.1. Famílias socioeconómicas desfavorecidas	35
3. Aprendizagem da leitura e da escrita	37
3.1. Funcionalidade da leitura e da escrita	38
3.2. Conceções da aprendizagem da escrita e leitura	40
3.3. Dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita	42
3.4. Ambientes promotores de aprendizagem	43
4. Atividade lúdica associada a literacia	45
5. O grupo de destinatários.....	48
5.1. Crianças no 1º ciclo do E.B.	48
5.1.1. Consciência Fonológica	48
5.1.2. Relação entre a oralidade e a escrita	52
5.1.3. Motivação para a leitura.....	53
5.2. O povo cigano	55
CAPÍTULO II – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	59
1. Contexto Geográfico	61
1.1. Contexto Educativo	63

2. Contexto da investigação.....	65
2.1. Contexto Social	66
2.2. Contexto Institucional	68
2.2.1. Cáritas Diocesana de Coimbra	68
CAPÍTULO III – OBJETIVOS E METODOLOGIA	71
Objetivo	73
1. Objetivo geral	73
1.1. Objetivos específicos.....	73
2. Pergunta de Partida e questões orientadoras	73
2.1. Pergunta de partida.....	73
2.2. Questões orientadoras.....	74
Metodologia	75
1. Amostra	78
1.1. Tipo de Amostra.....	78
1.2. Caracterização da amostra.....	78
2. Instrumentos de recolha de dados.....	79
2.1. Pesquisa bibliográfica e documental	80
2.2. Diário de bordo.....	80
2.3. Prova de leitura.....	81
2.4. Provas de literacia	82
3. Instrumentos de análise de dados	83
3.1. Análise bibliográfica e documental	83
3.2. Avaliação da prova de leitura	84
3.3. Avaliação da prova de literacia	84
3.4. Análise de conteúdo	85
3.4.1. Matriz de categorização de dados.....	86
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
Apresentação dos resultados	95
1. Primeira fase: Aplicação do pré-teste.....	95
2. Segunda fase: Descrição e análise das atividades realizadas	95

3. Terceira fase: Aplicação do pós-teste.....	118
Análise dos resultados.....	119
1. Comparação dos resultados.....	119
2. Discussão dos resultados.....	123
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	129
BIBLIOGRAFIA.....	133
WEBGRAFIA.....	140
ANEXOS	141

Abreviaturas

- C.C.S.J – Centro Comunitário São José
- E.B. – Educação Básica
- CMM – Câmara Municipal de Matosinhos
- ATL – Atividades de Tempos Livres
- CTAL – Centro de Atividades de Tempos Livres
- CAJ – Centro de Atividades Juvenis
- ES – Educadora Social
- TIC – Técnica de Informação e Comunicação

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Mapa da Cidade de Coimbra	61
Ilustração 2 - Edifício onde se encontra o Centro Comunitário São José.....	69

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rede Escolar do Município de Coimbra – 2012/2013.	63
Tabela 2 - Alunos matriculados segundo o nível de educação/ensino, por ano lectivo (Público e Privado).	64
Tabela 3 - População residente segundo o nível de escolaridade e sexo e taxa de analfabetismo.....	65
Tabela 4 - Caracterização da amostra	79
Tabela 5 – Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº1	120
Tabela 6 - Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº2.....	121
Tabela 7 - Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº3.....	122

INTRODUÇÃO

Introdução

A partir do século XIX, a especialização e formação preocupou-se, essencialmente, com os problemas de ensino e, especificamente com a aprendizagem da leitura e da escrita.

A crescente necessidade de especialização do mundo do trabalho e as mudanças sociais daí decorrentes, fizeram com que se passasse a olhar a criança como um promissor participante do progresso. A par das mudanças socioeconómicas e o contínuo desenvolvimento de várias áreas científicas deram origem a novas ciências que vão desenvolver-se com maior incidência em áreas específicas do conhecimento.

Nos meados do século XX, existe uma maior preocupação quanto ao sucesso dos aspetos educacionais. O contributo das novas ciências e teoria possibilitaram concluir que as aprendizagens dependem do sucesso das várias vertentes do domínio da linguagem – oral, escrita e da leitura.

A aprendizagem consiste num processo de mudança de comportamento resultante da experiência desenvolvida por fatores emocionais, relacionais, neurológicos e ambientais. A criança, desde cedo, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita, é necessário que a família incentive, apoie e motive no seu processo de aprendizagem.

A aprendizagem não-formal assume um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que as crianças intervêm no processo educativo em que participam, em situações de verdadeira interação e sejam levadas a implicar-se na atividade com a linguagem, compreendendo a sua funcionalidade.

Partindo deste pressuposto a funcionalidade da leitura e da escrita, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da

escrita são três fatores determinantes do sucesso da aprendizagem da leitura, pelo que devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada. Quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário e complexidade frásica maior será a capacidade de compreensão da mensagem escrita.

O 1º ciclo é fundamental para aquisições linguísticas (nomeadamente a consciência fonológica), devendo estes modelos de educação não - formal incidir na aprendizagem da linguagem e da escrita, promovendo um contato importante de forma diversificada e estimulante com as atividades de literacia.

Partindo deste quadro teórico onde se aborda as aprendizagens da leitura e escrita, este estudo tem como intenção estudar o desenvolvimento da compreensão da leitura e da escrita em contextos não escolares, através de atividades lúdicas.

Este estudo tem como objetivo compreender os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita em contexto não escolar, nomeadamente em tempos de lazer e em particular no Centro Comunitário São José.

O estudo encontra-se dividido em 6 capítulos. Começa-se por debruçar no enquadramento teórico para sustentar este estudo, ou seja, tendo como ponto de partida a educação ao longo da vida, a literacia, as aprendizagens da leitura e da escrita, as atividades lúdicas associada a literacia e por último o grupo de destinatários, ou seja, as crianças no 1º ciclo do ensino básico, no capítulo I. No capítulo II aborda-se a caracterização do contexto de intervenção, a nível geográfico, social e institucional onde o Centro Comunitário de São José intervém. Os objetivos e a pergunta de partida que se procura saber são apresentados no capítulo III. No capítulo IV, o da metodologia, caracteriza-se a amostra e descreve-se os instru-

mentos de recolha de dados e os instrumentos de análise de dados aplicados no estudo. A apresentação de dados é dividida em 3 fases: a aplicação do pré-teste; a descrição e análise das atividades realizadas as crianças que frequentam o C.C.S.J; e aplicação do pós-teste, encontram-se no capítulo V. A análise de dados encontram-se no capítulo VI. Por fim, apresenta-se a conclusão e as recomendações sobre o estudo.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação ao longo da vida

O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida¹ apresenta um conceito, estabelecido no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego. A aprendizagem ao longo da vida é *“toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.”* (Memorando de Aprendizagem ao longo da vida, 2000:3).

Ao longo do ponto 1, ir-se-á falar da sociedade assente no conhecimento, das categorias básicas de atividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal e do lazer como um contexto de aprendizagem.

1.1. Educação na sociedade do conhecimento

A Sociedade do Conhecimento é entendida como aquela que impulsiona as mudanças contínuas, as tecnologias e a globalização.

Vivemos numa sociedade baseada na informação e na gestão do conhecimento, no sentido que caminhamos para uma sociedade mais complexas e que exige dos indivíduos. Neste contexto a educação sofre várias mudanças ao longo do tempo, já que a sociedade está em contantes transformações.

A educação tem que surpreender, motivar e conquistar o indivíduo a todo momento, numa perspectiva de entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento constrói-

¹ Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000.

se a partir de diversos desafios, de atividades significativas, que estimulem a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

Educar é um processo complexo que exige mudanças significativas. Mudar não é tão simples e não depende de um único fator. Numa sociedade em mudança constante, é importante haver pessoas que orientem os indivíduos para as possibilidades concretas da compreensão do mundo e nas aprendizagens de novas experiências.

Neste sentido, o que faz a diferença no avanço da sociedade é a qualificação das pessoas. Encontra-se na educação novos caminhos de integração tecnológica, racional, emocional e do ético, do presencial e do virtual, da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões, de uma forma geral.

O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:8), refere que:

“Os próprios indivíduos são os atores principais das sociedades do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação continua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas em suma, tornar-se cidadãos ativos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida.”

Conclui-se, que os indivíduos adquirem competências de leitura e de escrita, pois as inúmeras circunstâncias do dia-a-dia requerem a capacidade de comunicar, produzir e aceder a conhecimentos através de materiais impressos. A utilização da leitura e da escrita no quotidiano facilita o envolvimento do indivíduo na sociedade e o exercício da sua cidadania.

1.2. Reconhecimento das Aprendizagens ao Longo da Vida: não-formal

“A aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de ensino e aprendizagem. ... prática da aprendizagem ao longo da vida exige a colaboração eficaz de todos – indivíduos e organizações.” Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 1996:4)

A questão da Educação e Formação ao Longo da Vida tem adquirido grande notoriedade, a necessidade de formação permanente mostra que o desenvolvimento de competências variadas pode ser conseguido através da aprendizagem em contextos formais, informais e não-formais.

Vive-se numa sociedade global cada vez mais complexa, em que as mudanças sociais são aceleradas e as características constantes que a definem são a *“imprevisibilidade e a versatilidade”* (Silvestre, 2003:33). As transformações da sociedade exigem que os indivíduos se readaptem, que se reeduquem continuamente. A educação, a formação e o desenvolvimento ao longo da vida, são encarados como processos de mudança global, não só na perspetiva do crescimento económico mas também na perspetiva pessoal, na relação sociocultural e nas instituições, isto para que as comunidades não percam a sua identidade.

No Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:3), a educação ao longo da vida é definida como *“qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”*. Esta deve estar ligada ao conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser.

A importância da educação e formação das crianças é aqui ressaltada, uma vez que é importante para que estas se socializem:

“a formação/educação só será socializadora se criar condições para que o ser humano continue de forma permanente, em todos os contextos, espaços, tempos e ao longo da sua vida, até à morte a saber interpretar e a movimentar-se no mundo que o rodeia, a ter consciência e liberdade para o pronunciar provocando-o (se), promovendo-o (se) e emancipando-o (se) até á plena realização pessoal que, por sua vez, concorrerá para uma realização pessoal.” (Silvestre, 2003:60)

A educação é vista como um direito e destina-se a, todos os cidadãos. O principal objetivo da educação, segundo Silvestre (2003:96) é possibilitar a todos o:

“acesso de todos a uma vida melhor pautada pelos valores éticos, cívicos, morais [...] e de acordo com os princípios da civilização, dos direitos e deveres do homem tendo em conta as dimensões humana, social, ambiental e cultural, e as obrigações e responsabilidades mútuas dos indivíduos e das comunidades.”

A socialização torna-se uma exigência permanente para todos, a educação não é mais do que uma das instâncias da socialização, entre as quais fazem parte a família, os “média”, a cidade, a empresa e os movimentos coletivos (Bogard, 1992). Neste sentido, a educação constitui uma das principais vertentes impulsionadoras do desenvolvimento social, cultural e económico de um país, assumindo assim uma grande importância ao nível pessoal, social, nacional e transnacional.

Partindo deste pressuposto, os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais, na medida que “*a educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender como dar resposta a estes desafios.*” (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000:6)

Existem estratégias para que a Aprendizagem ao Longo da Vida, possa ser aplicada através das três categorias básicas de atividades de aprendizagem (Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000):

Aprendizagem formal - decorre em instituições de ensino e formação, há objetivos educativos explícitos e dá acesso a diplomas e qualificações reconhecidas.

Aprendizagem não-formal - ocorre em instituições educativas fora dos marcos institucionais (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos), mas com certo grau de sistematização e estruturação. Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). É um processo diluído circunstancial que se desenrola no decurso de encontros, leituras e acontecimentos. Decorre no quotidiano pela média, leituras, contactos com grupos sociais e atividades de tempos livres.

Aprendizagem informal - corresponde a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações com os indivíduos, ou seja, é um acompanhamento natural da vida quotidiana.

Segundo o descrito, a criança que participe em atividades em grupo juntamente com os adultos onde vê e aprende o que é ler e escrever, será certamente uma criança mais motivada para a leitura e a escrita. A atividade em grupo é uma das fontes do desenvolvimento cultural da criança, onde aprende a educação do olhar, do ouvir e do sentir, e adquire informações e entendimento das diversas atividades que se tem contato diariamente, sendo uma mais-valia para o seu crescimento como ser humano.

Neste pressuposto, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa adotou, em 2000, a recomendação 1437 sobre Educação Não-Formal, *“incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar*

conhecimento da educação não-formal como parte essencial do processo educativo...” e “interpelando governos e outras autoridades competentes dos Estados-Membros a reconhecer a educação não-formal como um parceiro de facto no processo de aprendizagem ao longo da vida...” (2000, cit. in Pinto, 2005:1).

A educação não-formal distingue-se da educação formal - ou ensino tradicional - em termos de estrutura, da forma como é organizada e do tipo de reconhecimento e qualificações que este tipo de aprendizagem concede ao indivíduo. A educação não-formal é sobretudo um processo “*de aprendizagem informal*” (Pinto, 2005:4), centrado no educando, através de atividades que ocorrem fora do sistema de ensino formal. Esta procura responder às necessidades específicas das crianças, bem como, para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade. Enquanto sistema de aprendizagem, a educação não-formal é uma prática comum sobretudo no âmbito do trabalho comunitário, social, juvenil, voluntário e atividades de organizações não-governamentais ao nível local, nacional e internacional. (Pinto, 2005)

O estado português reconhece o impacto positivo da educação não-formal na valorização ou reconhecimento das competências adquiridas pelos jovens através do associativismo juvenil, do voluntariado, entre outras².

Sumariamente, a educação não-formal é uma mais-valia como aprendizagem, sendo um processo de aprendizagem estruturado como uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências. Procura essencialmente trabalhar o indivíduo no seu todo, através das suas expe-

² Resolução da Assembleia da República n.º 32/2013 e Resolução da Assembleia da República n.º 34/2013.

riências pessoais e dos seus interesses, de forma a motivá-lo ao longo do processo de aprendizagem

1.3. Lazer como um contexto de aprendizagem

A instituição do tempo livre surge após a Revolução Industrial, graças aos movimentos sociais que conquistaram na aplicação das leis trabalhistas, à regulamentação das horas de trabalho e o direito às férias do trabalhador.

O sociólogo francês Dumazedier (1973:34) refere que o lazer é:

“um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais.”

Posto isto, no tempo livre do lazer, existem quatro períodos básicos: o tempo livre do fim do dia, o tempo livre de fim-de-semana, tempo livre sazonal ou anual e tempo livre do fim da vida ativa. O tempo livre deverá ser dividido de acordo com um grau de rotinização: atividades rotineiras - cuidados pessoais, com a casa e com a família; atividades de desenvolvimento pessoal - estudo, hobbies, religião; e atividades de recreação e lazer - jogos, festas, passeios (Dumazedier, 1973).

O lazer e o ócio fazem parte do tempo livre. Estes são de extremo interesse para o ser humano, tanto para o nível psíquico, físico e social. Na medida que recompõem as energias, ampliam a capacidade criativa, melhoram a autoestima e aumentam a satisfação pessoal.

No caso do lazer associado as crianças, a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1959, refere que: *“A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadei-*

ras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (Marcellino, 1950:60).

No entanto, a “Carta do Lazer”, fixada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé – Bruxelas- afirma, no seu artigo 4º, que *“a família, e escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a frequente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada.” (Marcellino, 1950: 64)*

Neste sentido, o lazer é reconhecido pela nossa sociedade como sendo um direito da criança e deve ser promovido principalmente pela família, escola e comunidade. Este é considerado por vários autores como um duplo processo educativo – o lazer como veículo e como objeto de educação, tal como afirma, Marcellino (*idem*:59):

“primeiro, ... o lazer é um vínculo privilegiado de educação; e a segunda, que para a prática positiva das atividades de Lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.”

Posto isto, o lazer é considerado um veículo de educação para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. (*ibidem*, 1950). Acaba por ser uma atividade indispensável ao ser humano, é prazerosa e faz parte do dia-a-dia do indivíduo nos momentos de descanso, tranquilidade e diversão, acabando por ter uma função educativa.

1.3.1. D's de Dumazedier: Educação pelo Lazer

Os conhecidos “3Ds” (Descanso, Divertimento e Desenvolvimento) de Dumazedier (1973:129), são compreendidos como um:

“conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se, entreter-se ou ainda para desenvolver suas informações ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais familiares sociais.”

Os valores do lazer estão associados aos “3 Ds”, que surgem como a obtenção de tempo para o lazer, através de lutas, reivindicações e conquistas em defender não só o direito e a difusão do lazer, mas a uma educação pelo lazer e para o lazer. Os “3 D's” têm por base a educação como o grande veículo para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente instrumento para estimular o indivíduo a desenvolver os seus interesses e as suas responsabilidades. (Requixa, 1979)

Como foi referido noutro ponto, mas agora mencionado pelo autor (Requixa, 1980) , sugere-nos um duplo aspeto educativo do lazer: o lazer como veículo de educação – *educação pelo lazer*; e o lazer como objeto de educação – *educação para o lazer*. A relação existente entre lazer e educação parece não causar qualquer dúvida, já que nada seria mais adequado que considerar a importância do aproveitamento das ocupações de lazer como tempos auxiliares da educação.

O lazer tem uma ligação privilegiada com a educação, no que refere Marcellino (2000:59):

“a prática positiva das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.”

No sentido educativo o lazer é visto como um espaço cultural, momento de bem – estar e aprendizagem de modo diversificado, que permite potencializar o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, sendo necessário relacionar as atividades de lazer com os diversos contextos de aprendizagem.

As atividades de lazer ajudam no desenvolvimento pessoal, social na medida em que o indivíduo reconhece as suas responsabilidades sociais e desenvolve o sentido de solidariedade, neste sentido, Marcellino (1950:60) refere que:

“As atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade.”

A educação pelo lazer refere-se ao lazer direcionado, dentro de uma perspetiva de educação formal e/ou não formal. O lazer quando trabalhado com as crianças assume um aspeto funcional, objetivando resultados, como por exemplo: os aspetos lúdicos através de jogos e brincadeiras, as visitas, etc. Desta forma, o lazer só deixa de ser funcional quando há liberdade de escolha por parte dos agentes envolvidos, sem reais influências externa.

As influências do lazer na aprendizagem estão relacionadas com a maior sociabilidade dos indivíduos, compreensão das limitações humanas, gosto pelos trabalhos em equipa, maior concentração, entre outros.

Educação para o lazer resume-se ao aproveitamento do tempo livre dos indivíduos, sendo as atividades desenvolvidas de cariz social e cultural. Estas atividades devem ser dirigidas ao público em geral e tendo em conta as suas características (Requixa, 1980). Considera-se que a educação

para o lazer seja um sucesso extraescolar, através da componente lúdica, sendo por isso necessário haver técnicos especializados para o fazer, como por exemplo: o educador social, o animador cultural, animador socioeducativo, etc.

As práticas do lazer na educação são exercidas no tempo livre, a fim de estimular o indivíduo a aprender de uma forma diferente e mais motivadora, de acordo com as atividades realizadas.

As atividades de lazer enquadram-se na educação para o lazer, na perspectiva de estas funcionarem como um veículo ou instrumento de educação, ou seja, trabalham os valores, as atitudes e os comportamentos, não numa postura moralista mas no sentido de provocar a discussão, consciencialização e reflexão no indivíduo. Contudo, as atividades de lazer têm como objetivo motivar e satisfazer as necessidades do indivíduo, quer seja ao nível social, individual como cognitivo (Requixa, 1980).

Posto isto, o indivíduo ao participar em atividades de lazer desenvolve-se individualmente, socialmente e cognitivamente, condições que são indispensáveis para garantir o seu bem-estar, a participação na sociedade e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária.

2. Literacia

“... [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.” (Benavente et al, 1995: 23)

2.1. Perspetiva da literacia emergente

A leitura é um processo de aprendizagem do ser humano em que se pode enriquecer o vocabulário, adquirir conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Aprender a utilizar a língua de uma forma abrangente - envolvendo, o ser capaz de ler, de escrever e de interpretar as representações gráficas e simbólicas do mundo atual, acaba por ser uma ferramenta para os dias de hoje. A capacidade de utilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita no dia-a-dia e de o fazer voluntariamente e autonomamente, é um dos maiores desafios da sociedade. Sendo que, o ato de ler é indispensável ao indivíduo, porque proporciona a sua inserção no meio social e caracteriza-o como cidadão participante.

A literacia é um elemento da educação e corresponde a um direito básico do indivíduo: a capacidade de cada um em usar a informação escrita, independente da idade ou da frequência não é determinado pelo sistema escolar (Torres, 2008).

A relação destes saberes, capacidades e competências na sociedade de desenvolvimento económico e de bem-estar, proporciona um incentivo para que a educação para a literacia seja vista pela sociedade como um caminho a percorrer.

O ato de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, um mundo totalmente novo e fascinante. Este ato de ler começa desde a infância, de

forma atrativa e prazerosa até se tornar num hábito contínuo. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo fazendo parte de seu dia-a-dia e desenvolve a criatividade e a sua relação com a sociedade.

O ser humano, sem dar conta, está rodeado pelo mundo da literacia. A criança, desde cedo, está rodeada de palavras, expressões ou frases, e é próprio do ser humano querer adquirir novos conhecimentos. Assim, o processo de leitura e escrita inicia-se nos primeiros tempos de vida, no âmbito familiar ou em comunidade, segundo Bacha (1975:39): *“A leitura, como o andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado.”*

O indivíduo para viver numa sociedade contemporânea e compreender os seus complexos mecanismos de funcionamento tem fundamentalmente de saber gerir as informações que lhes chegam de variadíssimas formas. (Benavente *et al.*, 1994). A leitura caracteriza-se como um dos processos que possibilita a participação do indivíduo na vida em sociedade. É um processo de aquisição e competências literárias na infância, como forma de exercitar as competências do indivíduo ao nível da interpretação e adaptação às mudanças da comunidade.

Em Portugal, até ao 25 de Abril de 1974, verifica-se uma elevada taxa de analfabetismo, perto dos 35% (INE, 2001), porém ao longo dos últimos trinta anos o estado português fez um esforço enorme para combater esta situação, já que era o país com os níveis de analfabetismo mais elevados da Europa.

Neste sentido, o conceito de literacia emergente, segundo Sluzby (1985, cit. in. Mata, 2006:130) rege-se:

“por usar os termos literacia emergente, escrita emergente e leitura emergente para os distinguir da literacia escrita e leituras convencionais. Usei

o termo emergente para indicar que os comportamentos precoces são importantes e são comportamentos verdadeiros da escrita e leitura, que se desenvolvem na direção da escrita e leitura convencionais.”

O conceito de literacia emergente começou a ganhar notoriedade nos anos 80, em que se realizou muitas investigações na área “*das aprendizagens escritas em fases precoces da aprendizagem*” (Mata, 2006:18).

O conceito – literacia - está associado à relação que existe entre a leitura e a escrita, já que cada um se influencia ao longo do processo de aprendizagem. As vantagens da literacia assumem um papel fundamental no desenvolvimento de atividades e nas práticas ligadas à linguagem escrita estando relacionadas com as competências pré-leitoras, garantindo à criança um conjunto de experiências, com sentido, que lhe possibilitem a aquisição dos pré-requisitos necessários para uma aprendizagem com sucesso da leitura e da escrita.

O termo – emergente -, segundo Mata (2006:19) é o “*desenvolvimento tendo em vista determinadas aquisições, onde se reelabora estratégias e intenções através de processos onde a criança participa ativamente.*”

Sendo assim, a literacia emergente está presente na vida de um indivíduo desde os primeiros passos até à aquisição do mundo da escrita e da leitura, este processo por adquirir as competências e atitudes desenvolvidas anteriormente à aprendizagem da leitura e escrita. São os processos básicos de aquisição de competências específicas da linguagem escrita, que tem lugar antes da entrada na escola e tem vindo a assumir um papel com especial relevo na promoção da literacia e na prevenção de dificuldades de aprendizagem (Whitehurst & Lonigan, 2001). A literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais interativas, com sentido, as quais, na ausência de instrução formal - que só tem lugar aquando da escolarização, permitem ao indivíduo adquirir consciência do impresso,

adotar comportamentos de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada e, até, perceber que se trata de um meio de comunicação útil, que integra, de forma natural, o dia-a-dia (Commission, 2004).

O estudo da literacia emergente é um fenómeno recente, que tem vindo a valorizar o papel de fatores, como as experiências de escrita, a consciência fonológica e a acessibilidade ao impresso nos diferentes ambientes em que as crianças se inserem, que até ao momento têm sido negligenciados (Haney & Hill, 2004). Nesta nova perspetiva procura abranger o estudo de bebés e crianças, encarando a literacia não apenas como uma capacidade cognitiva, mas também como uma atividade socio-psicolinguística. Deste modo, é valorizada a dimensão social intrínseca da literacia emergente, nomeadamente o contributo dos contextos familiares e da comunidade (Teale & Sulzby, 1989). Esta perspetiva encara também as crianças como parte ativa no conhecimento da linguagem escrita (Mata, 2004). Através das experiências proporcionadas no quotidiano, as crianças criam e testam hipóteses sobre a linguagem escrita, desde a sua funcionalidade, às convenções utilizadas e à correspondência com a linguagem oral.

Os conhecimentos e estratégias evoluem ao longo do tempo, demonstrando que a aprendizagem da leitura consiste num processo desenvolvimental, em que as crianças começam desde cedo adquirir a apreensão e domínio do sistema convencional da escrita. Desta forma, as crianças constroem estes conhecimentos através de explorações individuais da linguagem escrita, de interações com pais e outros adultos significativos e de observações dos outros em atividades de literacia (Teale & Sulzby, 1989).

A literacia emergente é um processo desenvolvimental, que pressupõe a criança como um ser ativo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita, evoluindo gradualmente na construção da sua identidade de leitor e escritor, não devendo a estimulação e promoção destas competências cingir-se a faixas etárias específicas. Pelo contrário, assumindo o seu carácter emergente, devem proporcionar-se, o mais precocemente possível, experiências enriquecedoras do ponto de vista literário, recorrendo sobretudo aos exemplos e materiais do quotidiano, enquanto suportes atrativos e significativos para a criança.

Deste modo, a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, entre a pré leitura/escrita e a leitura/escrita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estamos, assim, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interativo e experiencial.

De acordo com Smith & Dickinson (2002), é possível delinear um conjunto de pressupostos básicos sobre a literacia emergente, a saber:

- a literacia é um processo do desenvolvimento contínuo, com início nos primeiros anos de vida e na ausência de uma instrução formal;
- as competências de fala, de leitura e de escrita desenvolvem-se de forma gradual e em simultâneo, encontrando-se interiormente ligadas;
- o desenvolvimento da literacia ocorre à medida que a criança usa a fala, a leitura e a escrita, quer em situação de jogo, quer em situação de interação com outras crianças e com adultos;
- os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de literacia construídas e desenvolvidas em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem

da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento da literacia a longo prazo.

O desenvolvimento da literacia emergente remete-nos para um conjunto de práticas, de comportamentos e de atividades com materiais de literacia, bem como de experiências e interações com crianças e adultos, que vão moldar e influenciar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes da criança sobre a mesma (Gillen & Hall, 2003).

Existem três conjuntos de competências pré-leitoras fortemente associados ao sucesso nas tarefas de leitura/escrita posterior: competências de linguagem oral, conhecimentos acerca do impresso e competências de processamento fonológico (Fernandes, 2007). O conhecimento destas áreas e de atividades mais eficazes na facilitação de competências da literacia emergente permitem a promoção de melhores desempenhos neste domínio, bem como a prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (Haney & Hill, 2004).

O vocabulário e outras competências de linguagem oral neste processo são fundamentais para a evolução da representação global das palavras e para a sua representação segmental (Whitehurst & Lonigan, 1998), pelo que a exposição a modelos linguísticos orais e impressos de qualidade deve existir desde tenra idade (Lopes, 2004). A compreensão oral de histórias é igualmente apontada como uma competência pre-leitora essencial, não só porque, desenvolve o nível vocabular da criança, como também permitirá que esta se torne num bom leitor.

As investigações têm demonstrado a importância das competências de compreensão oral de textos, adquiridas antes da entrada no 1º ciclo, no desenvolvimento da compreensão leitora. Algumas dessas competências relacionam-se com a capacidade de fazer conclusões e relacionar diferen-

tes informações provenientes do texto, bem como com a identificação do tema e moral das histórias (Verhoeven & Leeuwe, 2008). A exploração efetuada pelas crianças e as estratégias utilizadas para a compreensão de histórias modelam a utilização de fontes de informação e desenvolvem as competências e processos necessários à criação de sentido e compreensão de textos, que permite a familiarização com a estrutura da história. (Sulzby & Teale, 1991)

Finalmente, o processamento fonológico reflete a capacidade da criança em discriminar e manipular os diferentes sons que compõem a fala. Esta habilidade permite que a criança se aproprie com mais facilidade do princípio alfabético que rege as atividades de leitura e escrita. O contacto com o material impresso permite à criança distinguir as variações do código escrito, compreendendo que há regras específicas que orientam o processo da escrita e da leitura (Bishop & League, 2006).

Deste modo, as experiências de leitura, as oportunidades de escrita e a competência na linguagem oral influenciam-se mutuamente e facilitam o desenvolvimento de cada uma destas competências. (Teale & Sulzby, 1989)

2.2. Leitura e Escolarização

A leitura e a escolarização estão interligadas, na medida em que a escola é a instituição que as crianças contactam intensivamente com todo o processo da aprendizagem da leitura. Essa aprendizagem nem sempre é apreendida pela criança com facilidade, tal como nos refere, Salgado (1997:23):

“as dificuldades de aprendizagem de que tanto se fala na escola – não enquadradas pela Educação Especial – são criadas pelo próprio Sistema Educativo quando não se adequa a oferta às características dos seus desti-

natários. Não se pode dizer que a criança não se adaptou à escola. Esta é que constitucionalmente tem a obrigação de se adaptar a todas as crianças.”

A escola deve adaptar-se a cada criança, talvez assim, existam níveis de literacia mais elevados. É necessário que a literacia entre na vida da criança desde tenra idade, já que é nesta fase da vida que se está mais recetível a aprender e a absorver os conhecimentos com maior facilidade. A criança desenvolve-se, cresce, aprende, apreende a vida e constrói-se como pessoa e como cidadão através das vivências e das experiências que lhe são proporcionadas.

“Sem o sentido de si e sem o sentido do outro dificilmente se poderá crescer e viver na expressão de si. Sem o exercício da expressão de si tudo fica difícil de compreender, de aprender e de tomar as decisões adequadas. Sem espaço para a expressão de si fica-se sem comunicação com o mundo.” (Moura, 2008:126)

Estes conceitos e funções que a criança desenvolve na primeira infância, são associados a um conjunto de pretextos teóricos que se relacionam com o desenvolvimento literário: o desenvolvimento da literacia é precoce, inicia-se antes da instrução formal da leitura e da escrita; as capacidades de ler e escrever desenvolvem-se de forma simultânea e inter-relacionada; as competências da literacia são uma parte integrante do processo de aprendizagem, e desenvolve-se através do quotidiano da criança; as crianças aprendem através da participação em grupo e individualmente em atividades que promovem a literacia; cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento (Teale & Sulzby, 1989) e finalmente, a consciência fonológica é entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do discurso oral (Freitas & et al, 2007), que facilita a aprendizagem da leitura e da escrita.

O desenvolvimento de competências de literacia está associado a um crescimento precoce, para o qual, interações significativas são especialmente relevantes, sendo que o papel da família e do jardim-de-infância seja predominante nesse processo.

Neste sentido, o desenvolvimento da consciência fonológica tem grande importância na aprendizagem da leitura e da escrita, já que o sistema de escrita alfabético significa a correspondência grafema/fonema. A relação entre a oralidade e a escrita deve ser explorada uma vez que “*a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenha um papel importante na aquisição da leitura*” (Silva, 2003:93).

2.3. (In) sucesso e o Abandono escolar

O insucesso escolar é um conceito complexo de definir, sendo que se usará o ponto de vista de alguns autores. Na década de 60, o insucesso é explicado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais, pela pertença social e pela maior ou menos bagagem que os alunos dispõem quando estes ingressam na escola. No entanto, nos anos 70, o insucesso escolar estava relacionado com os alunos que tinham capacidades diferentes, o que abrigava a terem diferentes ritmos de aprendizagem (Benavente, 1989).

Neste sentido, o insucesso escolar apresenta cinco características: massivo (distribui-se por uma considerável massa populacional escolar); seletivo (a população desfavorecida é a que apresenta maior insucesso escolar); precoce (já se verifica na escola primária); constante (alarga-se por todos os graus e tipos de ensino); cumulativo (quem já reprovou uma vez, tem maior probabilidade de reprovar novamente) (Benavente et al, 1980).

De acordo com as cinco características do insucesso escolar, o progresso obtido do aluno depende de uma inadaptação às normas da instituição escolar, do funcionamento da escola, da integração da criança com o meio escolar e as próprias características do meio envolvente - as condições psicológicas e de desenvolvimento, assim como as condições familiares (Benavente, 1976, cit. Silva, 2004). Segundo esta linha de raciocínio, o grau de literacia dos pais influencia decerto o percurso da criança, se no seu contexto familiar a criança está habituada a ver os seus pais a ler, a prática de leitura será assumida como um ato natural e inconsciente.

A crescente onda de insucesso escolar que tem ocorrido nos últimos anos, nas escolas portuguesas, tem levado vários autores a investigar este tema. Pode-se referir que há insucesso escolar sempre que um aluno tem dificuldades (constantes) em acompanhar a aprendizagem e tendo incapacidade de cumprir os objetivos da escola. Essas dificuldades, por vezes, acontecem devido a fatores familiares, sociais, culturais e económicos.

Muitas das vezes o abandono escolar está relacionado com o insucesso escolar, todavia existem várias causas do abandono escolar, existindo três fatores principais: a escola, a família e o mercado de trabalho (Ferrão, 1995). Para este autor (*idem*, 1995) num destas três fatores reside a explicação da maioria das situações reais e potenciais do abandono escolar, já que ainda existem fatores de ordem social, cultural e económica que dificultam o sucesso escolar e, naturalmente, o abandono precoce do sistema de ensino. Existem alguns comportamentos e atitudes das crianças a que é necessário estar atento para prevenir o abandono escolar, tais como: a desmotivação dos alunos, os problemas pessoais, a desestruturação das famílias, a falta de apoio familiar, entre outros (*Ibidem*, 1995).

O progresso obtido do aluno depende da sua adaptação às normas da instituição escolar, do funcionamento da escola, da sua integração com o meio escolar e as próprias características do meio envolvente - as condições psicológicas e de desenvolvimento, assim como as condições familiares (Benavente, 1976, cit. in Silva, 2004).

Sintetizando, aprecia-se que o insucesso escolar e o abandono escolar tornaram-se um problema atual no sistema de ensino tendo origem nas mudanças que a sociedade é submetida diariamente, quer a nível da socialização quer na sua participação nos diferentes papéis sociais, e é primordial que a escola aposte numa mudança educativa a fim de motivar as crianças para aprendizagem de leitura e da escrita.

2.4. Literacia Familiar

“O trabalho escolar das crianças que adquirem em casa o amor pela leitura está grandemente facilitado e são estes que, em grande maioria, se tornarão boas leitoras.” (Bettelheim & Zelan, 1983:19)

Os estudos realizados demonstram que crianças sujeitas a experiências significativas de leitura no seio familiar, reagirão melhor em contexto escolar, à aprendizagem formal da leitura e posteriormente à compreensão e obtenção de significados. A família é de longe o mais natural, eficaz e económico contexto de desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Lopes et al, 2006).

Bettelheim & Zelan (1983) realizaram estudos que procuravam compreender o papel de alguns dos constituintes envolvidos na aprendizagem da leitura, especialmente as estruturas afetivas dos sujeitos. Os investigadores concluíram que as primeiras manifestações de leitura são feitas no seio familiar e que o uso da linguagem escrita pode originar na criança

curiosidade de leitura, fatores que determinam o uso desta capacidade, em contexto familiar, educativo e social.

O meio familiar desempenha funções essenciais na facilitação do processo de aprendizagem dos aspetos funcionais, convencionais e conceptuais da linguagem escrita, bem como na formação de atitudes positivas face à literacia (Mata, 2006).

A literacia familiar é um conceito que abrange múltiplas vertentes, tornando a sua definição bastante complexa. No entanto, podemos considerar que a literacia familiar compreende o modo como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comunidade; as experiências literárias podem ocorrer espontaneamente nas rotinas do dia-a-dia ou serem iniciadas propositadamente pelos adultos (Mata, 2006).

Este envolvimento da família nas questões literárias da criança deve ocorrer antes do início da escolaridade básica, para que os pais proporcionem oportunidades para aprender: quando leem histórias, apresentam estruturas narrativas, vocabulário e conceitos imersos nos textos; quando ajudam a compreender o impresso no meio social; quando os levam a bibliotecas ou mesmo quando permitem que as crianças possuam livros para explorar a escrita, em casa; reconhecimento das aquisições da criança: a valorização dos esforços de leitura e escrita da criança possibilita a continuidade e envolvimento nas atividades; interação em atividades de literacia: esta interação deve ser caracterizada por medidas de qualidade de ensino e sócio emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias eficazes e de experiências gratificantes de compreensão do impresso; e modelos de literacia: as experiências de exploração conjunta do impresso, que devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou

adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazerem das atividades de literacia; este modelo – ORIM³ - foi desenvolvido pelo autor Hannon (1995, 1996, 1998, cit. in Mata, 2006:67) para clarificar os eixos de influência dos pais, nas conceções e conhecimentos de literacia nas crianças.

A conceção e implementação deste modelo, está subjacente ao conceito de literacia familiar e à necessidade de identificar as práticas de literacia em casa. Cada família tem de adaptar-se a este modelo segundo as suas singularidades: ambiente físico, emocional e motivacional (Mata, 2006).

No meio familiar é um contexto privilegiado para a emergência da literacia, onde os comportamentos adotados pelos pais influenciam todas as competências das crianças. As várias práticas de literacia que as crianças podem participar englobam-se em várias categorias, tais como: da vida diária (atividades necessárias na organização do quotidiano familiar); de entretenimento (atividades para ocupar o tempo agradável e construtivamente); de atividades do tipo escolar (com materiais vindos da escola ou com livros adquiridos pelos pais); de informação geral (contemplava uma variedade de tipos de informação escrita); de trabalho (atividades relacionadas com a profissão); de técnica e perícia no domínio da literacia (a leitura e a escrita eram os únicos objetivos da atividade realizada, tendo em vista a aprendizagem); de comunicação interpessoal (formas de comunicação com outros, como por exemplo, cartas, *email's*, etc) e finalizando, de leitura de histórias (atividades onde alguém lê para uma

³ “Procurando clarificar os eixos de influência dos pais, nas conceções e conhecimentos de literacia das crianças, Hannon (1995, 1996, 1998) desenvolveu um modelo teórico de referência que denominou de ORIM. Neste modelo considera que a importância do papel dos pais, no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que estes podem proporcionar aos seus filhos: Oportunidades para aprender, Reconhecimento das aquisições da criança, Interação em atividades de literacia e Modelos de literacia.” (Cit. in Mata, 2006:66/67)

criança na família, não necessitando ser exatamente livros contendo um texto narrativo) (Mata, 2006).

Ao mesmo tempo torna-se uma familiarização com a linguagem escrita de forma divertida para a criança ao participa ativamente em todo o processo, desenvolve também a sua imaginação e criatividade com o jogo do faz-de-conta. Paralelamente aos livros que abordam a temática da leitura, encontramos também revistas e programas⁴ especializados que propõem sugestões de livros e atividades indicadas para as crianças de acordo com as várias faixas etárias. De um modo geral, a literatura encerra em si muitas aventuras, sonhos, mundos desconhecidos, beleza das palavras que podem certamente transformar o ser humano. Esta construção do ser humano aberto ao sonho, à mudança, pode iniciar-se precocemente, basta que lhe sejam dadas as condições e as ferramentas para que essa construção aconteça de forma natural.

A literatura, segundo o autor Sobrino (2000:32) é: *“uma arte misteriosa e profunda; é talvez a mais eficaz, influente e universal de todas as manifestações artísticas, ao ultrapassar as fronteiras espaciais e temporais e deste modo poder atingir facilmente qualquer ponto do planeta”*.

⁴ Como por exemplo, o Plano Nacional de Leitura toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a ação realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia, este criou o programa – Está na Hora da Leitura para o 1º ciclo que implica uma hora por dia dedicada à leitura orientada na sala de aula e a atividades centradas em livros. Este programa destina-se a assegurar que todas as crianças do 1.º Ciclo contactem com livros e leiam, pelo menos, cinco horas por semana, tal como as crianças de outros países onde foram lançados programas semelhantes e que já obtiveram resultados apreciáveis na promoção da literacia. Ministério da Educação (s.d.). Orientação para atividades de leitura – Programa: Esta na hora dos livros – 1º Ciclo. Plano nacional da leitura – Ler +. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

Rigolet (1997:42/44) com base nos estudos de Emília Ferrero (1982) propõe a existência de três níveis distintos no que concerne à relação que a criança estabelece com a literatura, nomeadamente:

a) O primeiro estágio é o da confirmação - até aos 4 anos - em que a história é para a criança, a confirmação da sua experiência de vida, do seu conhecimento do mundo que a rodeia. A linguagem apresentada nos livros deve ser simples, com recurso a vocabulário de uso corrente pela criança e construção sintática pouco elaborada.

b) O segundo estágio é o da informação. Nesta altura, a história poderá representar para a criança o prolongamento das suas experiências e constituir-se-á como uma fonte de procura de vocabulário e novas situações linguísticas. A história levará a criança a uma nova visão do mundo, progressivamente alargada pela aquisição de novos conceitos e novos vocábulos, ou ainda, de vocábulos conhecidos mas redefinidos em função da aquisição de novos traços semânticos.

c) O terceiro estágio é o da invenção. Nesta fase a criança já domina as técnicas de leitura e já busca significados e inferências. A mensagem da história vai ser interpretada pela criança tendo em conta as suas vivências para depois se poder distanciar até ao mundo da fantasia, permitindo levar a imaginação até ao infinito; *“esta nova informação quando atinge a invenção, o conto de fada, quando faz valer toda a imaginação criativa (do autor), recreativa (de ambos), então ela pode servir não só de informação mas também de um infirmar do mundo real.”* (idem, 1997:44)

Os profissionais e investigadores da educação e da leitura são unânimes em afirmar que a criança deve dispor desde cedo de livros para ver, consultar, explorar, escutar, conversar, preparando-a para o mundo da leitu-

ra. Estes encontros devem ser inicialmente marcados pela presença de um adulto, na medida que ele comunica o seu amor pelo texto, o prazer que o texto lhe proporciona e que este deseja partilhar com os outros. Na verdade e segundo o autor, Sequeira (2000:62):

“é necessário a intervenção do adulto para dar percepção desse objecto (livro), percepção que é informação orientada, um sentido, o de contar uma história. É também, graças a essas interacções em torno do livro que a criança vai adoptando as condutas posturais de leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê. E, principalmente, começa a relacionar o que é dito com o que está escrito e a familiarizar-se com o registo escrito da língua tão diversa da oral familiar”.

Conclui-se, que o seio familiar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, na criança. Neste aspeto, Mata (2006:80) refere que *“a necessidade de não se desprezar o contexto familiar, parecendo este desempenhar um papel importante e específico no processo de apreensão e aprendizagem da leitura e escrita”*, assim sendo, é fundamental o envolvimento da família nas práticas de literacia, para uma aprendizagem positiva por parte da criança.

2.4.1. Famílias socioeconómicas desfavorecidas

O papel da família é fundamental enquanto primeiro espaço de desenvolvimento linguístico para a criança, como afirma Bronfenbrenner (1979, cit. in Lopes & et al, 2006:61):

“ a família parece ser o sistema mais eficaz e económico de promover e sustentar o desenvolvimento da criança. Sem envolvimento da família, as intervenções estarão muito provavelmente votadas ao fracasso, e os pequenos efeitos obtidos tenderão a desaparecer uma vez terminada a sessão.”

Em famílias socioeconómicas desfavorecidas é possível observar um conjunto de fatores ambientais da aprendizagem da leitura e escrita, das quais se distinguem (Whitehurst, 1998, cit. in Lopes & et al, 2006:62):

- “ Baixa frequência na interação com livros ou outras matérias impressos;
- Baixo nível de interação entre pais e filhos em atividades de leitura conjunta;
- Baixo número de materiais didáticos de apoio à aprendizagem literária;
- Maior distância entre ambiente linguístico familiar e pré-escolar.”

Estes fatores ambientais determinariam nas crianças o menor número de competências (*idem*, cit. in Lopes & et al, 2006:62):

- “Menor nível de competências semânticas e pragmáticas;
- Menor conhecimento de letras;
- Menor sensibilidade e consciência fonológica”.

As crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos devem realizar atividades específicas de literacia, em que os planos de atividades sejam definidos mais pela qualidade que pela quantidade (Lopes, 2004). Os baixos níveis socioeconómicos de muitas famílias contribuem para a dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita, por parte da criança, sendo que esta não está num ambiente motivador para a aprendizagem, no entanto a família pode combater isso procurando programas de apoio destinados as crianças. No entanto, neste caso das famílias socioeconómicas desfavoráveis existem programas de apoios, quer a nível social, cultural e lúdico, como por exemplo: centros comunitários, bibliotecas e ludotecas públicas sendo espaços educativos que favorecem aprendizagem de leitura e escrita, de forma gratuita.

Admitindo a relevância do papel da família no desenvolvimento das competências pré-leitoras e no fomentar da curiosidade e interesse das crianças pela leitura e escrita. Devem ser desenvolvidas ações de sensibilização, que capacite a família enquanto agente educativo de excelência e promotor do sucesso escolar dos seus educandos.

3. Aprendizagem da leitura e da escrita

Apresentam-se investigações na área dos processos cognitivos, comparativamente com as fases iniciais da aprendizagem da leitura, neste âmbito:

“os trabalhos realizados por Cary (1998) sobre as relações entre a aprendizagem da leitura e a consciência de certas unidades da fala, os realizados por Rebelo (1990) sobre o insucesso escolar e a aprendizagem da leitura e escrita, os de Sequeira (1982, 1983), sobre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da leitura e os de Sim-Sim (1988) sobre as relações entre consciência linguístico e nível de leitura” (Martins, 1996:15).

Em qualquer aprendizagem é necessário analisar todos os intervenientes do processo – escola, comunidade e família, ou seja, *“é necessário caracterizar, por um lado, o objeto de aprendizagem, por outro o sujeito dessa aprendizagem, em particular no que diz respeito às formas como este concebe esse objeto”* (Martins, 1996:16).

A aprendizagem da leitura só é um processo significativo para a criança, se ela sentir que o material a ser lido tem valor e significado para si própria, ou seja, que sinta o desejo de querer aprender a ler. Em relação ao meio familiar, é necessário que os pais promovam ambientes promotores de aprendizagem e demonstrem o gosto pela leitura, para que a criança se aperceba o quão importante é aprender a ler.

Deste modo, a tarefa do aprender a ler implica um elevado nível de capacidades metalinguística, relacionadas com a capacidade de refletir de uma forma mais consciente sobre a linguagem formal: linguagem escrita, linguagem oral e a relação entre as duas (Martins, 1996). A tarefa de ler é um ato demasiado importante, na medida em que a criança associa a leitura áquilo que já sabe, de acordo com as suas experiências. Quando isto não acontece é porque existe dificuldades na aprendizagem da leitura.

Em seguida ir-se-á abordar a questão da funcionalidade da leitura e da escrita; as concepções da aprendizagem da leitura e da escrita; as dificuldades da leitura e escrita; e por último, os ambientes promotores de aprendizagem.

3.1. Funcionalidade da leitura e da escrita

Muitas crianças, à entrada para o 1º ciclo EB (Educação Básica), já possuem um vasto conhecimento sobre as funções da linguagem escrita, devido ao copiarem comportamentos utilizados por outras pessoas - pais, amigos, educador, professor ou outros familiares. A descoberta da funcionalidade da escrita é essencial para o processo de alfabetização, é nesta etapa que assentam as razões para a aprendizagem da leitura e escrita que permite as crianças construir o seu projeto pessoal de leitor/escritor. Espera-se que antes da iniciação escolar as crianças tenham participado, de algum modo, em situações em que a linguagem escrita esteve presente no meio familiar, escolar ou social.

A exploração da funcionalidade da linguagem escrita deve ocorrer:

“1. Através de situações significativas e contextualizadas; 2. Através de situações onde os objetivos do uso da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças envolvidas; 3. Quer através de situações de jogo e brincadeira, quer no “uso” real da linguagem escrita; 4. Quer em situações de exploração individual, quer em situações de interação com o educador ou colegas; 5. Em múltiplos contextos (sala de jardim-de-infância, em casa, na loja, na rua, etc).” (Mata, 2008:25)

A aprendizagem da leitura desenvolve-se através de quatro períodos, segundo Chall (1979, cit. in Martins, 1996):

Primeiro período, o da pré-leitura, que corresponde à fase não escolarizada em que a criança adquire algumas concepções gerais acerca da leitura, como o reconhecimento de palavras etiquetadas presentes no seu meio

(por exemplo coca-cola, leite, correio, ...) e o reconhecimento do registo escrito e não escrito;

O segundo período, o da descodificação e recodificação fonológica das palavras, ou seja, com base nas palavras reconhecidas no período anterior a criança “descobre”, após análise fonológica, outras palavras;

O terceiro período, da leitura corrente, fase em que a criança consegue fazer o tratamento de um número cada vez maior de palavras, permitindo-lhe fazer uma leitura mais rápida;

O quarto período, do domínio da técnica de leitura que lhe permite utilizar a leitura para seu prazer.

De acordo com Mata (2008) existe três grandes tipos de práticas de leitura, são: i) a utilitária (ler para ajudar no dia-a-dia); ii) intelectual (ler para aprender, compreender, descobrir, entre outros); e iii) patrimonial (ler para conhecer ou ter um património literário e cultural). O processo de aprendizagem da leitura e da escrita resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da leitura e da escrita, conseguindo dar sentido ao processo de aprendizagem.

As crianças que não conseguem atribuir finalidade à leitura e a escrita, nem referir alguns benefícios que delas se possam tirar, poderão sentir mais dificuldades no processo de aprendizagem.

Conclui-se, que as crianças ao serem questionadas sobre a razão para aprender a ler e escrever, ou sobre a forma como as pessoas utilizam a linguagem escrita, estas, normalmente, limitam-se a dar respostas ditas circulares ou respostas institucionais, ligadas à escola e a tarefas escolares (quer aprender para passar de ano e para fazer os trabalhos da escola), não sendo evidentes propósitos bem estruturados de uma utilização da

linguagem escrita, verdadeiramente funcional (Mata, 2008). A criança precisa de, desde cedo, ter contato com o material escrito de forma a entender o porque e para que serve a leitura e a escrita nas suas vidas.

3.2. Concepções da aprendizagem da escrita e leitura

A alfabetização desenvolve as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Na educação tradicional a concepções da aprendizagem baseia-se em fichas e livros, na qual a criança passa a ser solitária no seu processo de aquisição de conhecimento (Teberosky & Gallart, 2004).

No processo de aquisição de leitura existem vários contextos: o contexto de manipular e olhar os textos; contexto de observar essas mesmas ações junto do adulto; contexto de escutar a leitura em voz alta feita por um adulto e de participar ativamente; contexto de relação entre contexto e texto; contexto de escrever em “voz alta”, ditando a um adulto; contexto de perguntar e receber resposta de adultos ou parentes próximos; contexto de imitar a leitura, produzir escritas, antecipar o conteúdo de um conto, entre outros; contexto de escrever por si mesmo textos longos que escutaram e que memorizaram. Cada contexto tem o seu grau de influência, eles interagem de modo a criar uma relação própria para que a criança se adapte a uma forma dinâmica e motivada na aprendizagem da leitura e escrita. Neste sentido, a informação resulta da interação com os objetos escritos e com os leitores e escritores assim como, das próprias ações da criança (Teberosky e Gallard, 2004).

Como previamente citado, há diferentes contextos que influenciam a aquisição da aprendizagem e formas distintas que o educador pode abordar na sala no sentido de obter resultados mais satisfatórios e duradouros. A importância destes contextos, estão interligados com estes fatores:

Primeiramente referem os *suportes textuais*, estes podem ser os livros, jornais, cartas, entre outros. Cada material impresso tem a sua finalidade, conhecer o objeto escrito é a base da aprendizagem, teremos é que respeitar a evolução de cada um e, caminhamos como se o resultado fosse pequeno demais para as crianças (Teberosky & Gallart, 2004), não é porque os suportes textuais são excelentes ferramentas de aprendizagem, que os devemos utilizar na sua totalidade. Como por exemplo: uma lista telefónica serve como meio de pesquisa em algo que se ambiciona antes de iniciar a sua observação e além disso cada material impresso tem a uma finalidade no desenvolvimento da criança.

O segundo contexto é a *observação realizada por adultos*. É comum a reprodução por parte das crianças das ações realizadas pelos adultos. Assim, para que o contexto de observação cumpra objetivos pedagógicos, “*deve não apenas tornar-se explícita, mas também participativa, por parte do menino e da menina.*” (Teberosky & Gallard, 2004:61). Numa abordagem em contexto não-formal a criança deve participar ativamente na atividade, como exemplo, a escolha de livros que o educador irá ler. Este deve escolher livros que tragam mensagens com figuras, para que a criança faça ligação da leitura visual com a verbal.

Relativamente ao terceiro contexto, este está associado ao fato de se *escutar a leitura em voz alta*, em que a criança se coloca em contato com a linguagem oral oriundas da leitura de um adulto. A leitura em que há diálogo é a mais utilizada e esta aumenta as perguntas por parte dos adultos e consequentemente o desejo das respostas por parte das crianças, na medida em que lhe traz novos vocábulos (Teberosky & Gallart, 2004).

No que concerne ao quarto contexto, este diz respeito ao facto de *escrever em “voz alta”*, sendo que a criança deve ditar o que está a escrever. O

educador deve ser capaz de compreender todo o processo para que este não se torne um ato que não prejudique a evolução das crianças. Assim, para usar a função de escrita, o educador deve: “*levar em conta a diferença entre a escrita da linguagem e a linguagem da escrita.*” (Teberosky & Gallard, 2004: 63).

Quanto ao quinto contexto refere-se ao *perguntar e receber respostas*. Todos os contextos citados anteriormente podem ser utilizados para que este venha a ocorrer. Trabalhar com este contexto, leva ao seguinte propósito: criar um contexto de perguntas e respostas é incentivar a obter informação, elaborar a compreensão, desenvolver a consciência crítica, resolver dúvidas e raciocinar sobre a escrita e a linguagem.

Com isto, um dos objetivos para a aprendizagem da leitura e da escrita é criar situações que fomentem um ambiente participativo e é essencial para que se faça uma cultura de reflexão, sabendo-se que estes ambientes favorecem a capacidade cognitiva das crianças.

3.3. Dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita

Quando se fala nas dificuldades da aprendizagem da leitura e da escrita, o termo dificuldades significa que são “*obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar*” (Rebelo, 1993:70). A aprendizagem é uma assimilação de normas linguísticas impostas pela sociedade, caracterizando-se pela compreensão dos princípios organizados da língua por parte das crianças.

O termo dificuldades de aprendizagem divide-se em dois sentidos, o lato e o restrito. No que diz respeito ao sentido lato, encontramos situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Quanto ao sentido restrito, corresponde à

incapacidade ou à disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar a área sócio emocional (Correia & Martins, 2000).

Por outro lado, as dificuldades de aprendizagem servem para designar dificuldades na leitura, na soletração, no cálculo e na escrita (Siegel, 1999). Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem da leitura são um obstáculo para o progresso escolar das crianças, tendo efeitos a longo prazo no desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e motivacionais (Citoler & Sanz, 1997). As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita significam que a literacia emergente, nos primeiros anos de vida, foi mal desenvolvida.

A tipologia de indivíduos que podem apresentar dificuldades na aquisição da leitura é muito diversificada e, como tal, pode levar a confusões e mal-entendidos (Citoler, 1996).

Finalizando, as crianças que são privadas de um ambiente promotor de aprendizagens nos primeiros anos de vida podem enfrentar alguns obstáculos no desenvolvimento das habilidades cognitivas básicas, de acordo com os padrões normais da aprendizagem de leitura e da escrita segundo às normas escola.

3.4. Ambientes promotores de aprendizagem

O sucesso na aprendizagem, em especial na aprendizagem da leitura e escrita, está associado ao contacto da criança com o material escrito e não só ao nível de formação académica dos pais ou aos altos rendimentos mensais. A literacia familiar compreende os modos como pais, crianças e outros membros da família utilizam a literacia em casa e na sua comuni-

dade. As experiências literárias podem acontecer espontaneamente durante as rotinas do dia-a-dia ou serem iniciadas pelos adultos.

A observação das interações familiares em torno de tarefas de literacia permite estruturar um conjunto de experiências promotoras de desenvolvimento da literacia emergente (Mata 2006).

Antes de mais, as famílias podem oferecer oportunidades para ao mais novos aprenderem: quando leem histórias, os levam a bibliotecas ou mesmo quando permitem que as crianças tenham livros e materiais para explorar a escrita. Este conjunto de atividades são um plano de aprendizagens e de desenvolvimento infantil que promovem o reconhecimento e a valorização das aquisições daqui decorrentes, a valorização da leitura e escrita da criança possibilita a continuidade e o envolvimento nas atividades. Por outro lado, a interação em atividades de literacia permite a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, deverá ser caracterizada pela qualidade de instrução e sócio emocional, permitindo o desenvolvimento de estratégias e de experiências gratificantes, para a criança. As interações entre o adulto e a criança, no período de aquisição da leitura e escrita, assumem importância devido à variedade linguística que poderão proporcionar a criança.

Os pais ou adultos podem promover modelos de literacia, as experiências de exploração conjunta do impresso devem permitir que a criança observe como e quando os pais ou adultos utilizam o impresso e como e quando obtém prazer das atividades de literacia (Fernandes, 2005).

Existem alguns tópicos orientadores para a organização de ambientes de aprendizagem e atividades que promovam o contacto e a exploração da funcionalidade da linguagem escrita. A exploração da leitura e da escrita devem ocorrer: de situações significativas e contextualizadas; de situa-

ções onde os objetivos da leitura e da escrita estejam claros e sejam evidentes para as crianças; de situações de jogo e brincadeira; em situações de exploração individual, quer em situações de interação com o educador ou com colegas; e em múltiplos contextos – na escola, em casa, na loja, na rua, entre outros (Mata, 2006).

Concluindo, os ambientes de aprendizagem devem contemplar uma vertente afetiva, oportunidades de contacto e exploração da leitura bem como o papel dos adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio.

4. Atividade lúdica associada a literacia

A atividade lúdica é aquela que tem por objetivo a diversão das pessoas ou grupos, a ocupação de tempos livres, a promoção do convívio, a divulgação do conhecimento, das artes e dos saberes. Está direcionada para o lazer, o entretenimento e a brincadeira; representa uma grande importância no comportamento da criança e é reconhecida como aspeto fundamental no seu desenvolvimento (Pessanha, 2001).

A investigação neste campo refere que as atividades lúdicas desempenham um papel importante no comportamento da criança que, contribui para o desenvolvimento global e formação da personalidade, favorecendo a aquisição de autonomia e autoconfiança Pessanha (2001). Neste ponto de vista, a atividade lúdica é considerada importante para o desenvolvimento emocional da criança. (Freud, 1959)

As crianças atravessam diferentes estados de desenvolvimento e que, na atividade lúdica, o tipo de comportamento está ligado à fase de desenvolvimento correspondente (Piaget, 1962). Assim, tendo por base a teoria de

Piaget (*Idem*) existem três tipos de atividades lúdicas, passando-se a especificar: i) o jogo de exploração – repetição e reorganização - o prazer provém do sentido de controlo sobre si mesma e sobre o meio ambiente. A criança adquire sentido de competência e confiança quando resolve, domina e controla as ações repetidamente; ii) o jogo simbólico – simbolismo e consolidação - a criança adquire a capacidade de compreender que uma coisa pode representar outra qualquer; por último, iii) o jogo de regras - as normas resultam de uma organização coletiva de atividade lúdica com caráter de obrigação social.

Como é possível verificar, o jogo assume um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo- e criativo - da criança, sendo que para existir um processo de aprendizagem deve-se previamente dar uma adaptação, que requer um equilíbrio entre dois processos: a assimilação e a acomodação que se inter-relacionam e influenciam mutuamente. Neste sentido, as atividades lúdicas são representadas através do jogo simbólico, este desempenha um papel consciente no desenvolvimento da linguagem e na capacidade de resolução de problemas, pois considera-se que a criança não possui o pensamento abstrato enquanto não for capaz de pensar no significado do material impresso (Vygotsky, 1976).

Os jogos educativos são uma ferramenta eficaz na aprendizagem, através de atividades lúdicas. Além de estimularem a criatividade, fomentam a motivação da criança, contribuem como estratégias alternativas para o desenvolvimento de conteúdos, na aquisição de algumas habilidades, pois muitas possuem mais facilidade para aprender e memorizar através desse método. A forma de ensinar é lúdica, não sendo cansativa e ajuda a despertar o interesse e de certo modo, desenvolve não só o processo intelectual, cognitivo, mas também as relações sociais. O comportamento da

criança, nas atividades lúdicas pode variar dependendo de vários fatores, entre os quais: meio ambiente, educação, contexto familiar, desenvolvimento físico e emocional e fatores materiais. As crianças e os adultos devem participar numa das suas atividade favoritas, o envolvimento do adulto em atividades lúdicas permitem: melhorar a relação e a comunicação com as crianças, atenuar a austeridade, e estreitar as relações familiares e sociais (Pessanha, 2001).

Refletindo sobre o que estes autores (Vygotsky, 1976; Pessanha, 2001) investigaram e concluíram que as atividades lúdicas permitem à criança experimentar, associar e reproduzir combinações de comportamentos e ideias. Estas, em contexto pedagógico, contribuem para o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, social, afetivo e cultural.

A literacia está interligada com as atividades lúdicas já que permitir à criança descobrir, experimentar e perceber o que é a literacia, quando, como e onde se pratica. A implementação dos programas de literacia emergente estão direcionados para e por competências cognitivas e afetivas, por ser um processo de construção de significado e um processo de comunicação (Commission, 2004). A literacia emergente enfatiza a aquisição natural de competências, capacidades, conhecimentos e atitudes, incentivando o gosto pelos livros, o interesse pela linguagem escrita e as interações positivas entre crianças e adultos.

Neste sentido, a implementação dos programas de literacia emergente terá melhores resultados nas crianças se forem concebidos à luz de diferentes, mas complementares, abordagens (Commission, 2004), das quais se destacam as seguintes:

- Cognitiva - através de atividades e de práticas que encorajem conflitos cognitivos;

- Interativa - através de interações significativas, contextuais e com sentido entre a criança e outras crianças e adultos;
- Semiótica - através de atividades práticas e de interações que promovem a construção do significado;
- Ecológica - através do envolvimento direto das crianças com o meio.

Conclui-se que a implementação de programas de literacia emergente, fundados num conjunto de atividades e de ações permitirão promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a competência da linguagem escrita, fornecendo, deste modo, as fundações e alicerces para a literacia.

5. O grupo de destinatários

Neste capítulo ir-se-á abordar pontos relacionados com o grupo de destinatários que fizeram parte deste estudo, todos frequentavam o 1º ciclo do E.B e são na sua maioria de etnia cigana.

5.1. Crianças no 1º ciclo do E.B.

5.1.1. Consciência Fonológica

Os primeiros estudos realizados nos anos sessenta demonstraram as dificuldades infantis em manipular as unidades fonéticas da fala, partir dessa data multiplicaram-se as investigações que fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético (Martins, 1996).

A linguagem evolui desde o nascimento da criança e esta é rodeada por uma diversidade de sons, entre eles os que são produzidos pela voz humana. Neste sentido, um dos primeiros passos do processamento da

fala é a percepção auditiva, que assenta na detenção de sinais acústicos e no reconhecimento da intensidade do som.

A consciência fonológica prende-se com a compreensão de que as palavras são formadas por sons, a componente sonora mais facilmente reconhecida nas palavras é a sílaba. A mais pequena unidade sonora que pode alterar o significado de uma palavra chama-se fonema, normalmente, os fonemas estão associados a uma letra - o caso do /p/, mas outros a combinações de letras - o caso do /ch/. (Mata, 2008)

Seguidamente, a consciência fonológica é considerada um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita. A promoção da reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala, consiste em segmentar as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem. Ter presente que a linguagem oral é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essa unidade (Martins, 1996).

Posto isto, e de acordo com Sim-Sim (2009, 22/23):

“A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e implicam que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral (...). Esta capacidade, que abarca diversos e específicos aspectos, é globalmente designada por consciência fonológica e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico. O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas). Entre a ténue sensibilidade à produção de um som de fala e a capacidade para soletrar os sons de uma palavra e os nomes das letras com que ela é escrita, decorre um período que se revelou crucial no sucesso da aprendizagem formal da decifração.”

O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a capacidade de conscientemente manipular - mover, combinar ou suprimir – as estruturas sonoras das palavras. A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas. A consciência fonológica divide-se em três tipos: i) consciência silábica - ao isolar sílabas; ii) consciência intra-silábica - ao isolar unidades dentro da sílaba; iii) consciência fonémica ou segmental - ao isolar sons da fala (Martins & Silva, 1999).

Um dos trabalhos de referência, nesta área, foi efetuado por Ferreiro e Teberosky (1986, cit. por Martins & Silva, 1999:50), as autoras defendem que:

“(…) as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a refletir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflita também acerca deste tipo particular de marcas”.

Nesta linha de trabalhos, é valorizado o papel ativo da criança como principal ator das descobertas que faz, construindo gradualmente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita nas suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona, tendo analisado sílabas, palavras e frases.

Algumas competências fonológicas desenvolvem-se à medida que se aprende a ler e a escrever, outras precedem a aquisição da leitura convencional (Mata, 2008). Muitas crianças desenvolvem alguns aspetos da consciência fonológica através das atividades e brincadeira em casa e em contexto escolar. Estas aquisições fazem-se a partir da leitura de livros, rimas, lengalengas, canções, brincadeiras com palavras, etc. Porém, outras crianças necessitam de uma abordagem mais sistemática e inten-

cional, devido, muitas vezes, ao fato de não terem tido a oportunidade de passar por experiências e atividades do tipo das acima enunciadas.

Sendo que, a língua portuguesa é um sistema alfabético, o ato de ler exige que a criança tenha algum conhecimento preciso da estrutura fonética da fala e que tenha consciência que a linguagem oral engloba palavras e sílabas formadas por uma sequência de fonemas (Rebello, 1990).

Dos vários estudos realizados, os autores Martins & Silva (1999) realizaram investigações sobre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, onde procuram precisar a natureza desta relação. Posto isto, existe uma conceção interativa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura (Perfetti et al, 1987, cit. in Martins & Silva, 1999).

Segundo (Martins & Silva, 1999), investigaram ao longo do primeiro anos de escolaridade, o progresso das crianças quanto às tarefas fonológicas e competências de leitura. Verificaram que há uma relação recíproca entre a síntese fonémica e as competências de leitura, ou seja, o sucesso da síntese fonémica deve-se às competências de leitura.

Sintetizando os vários estudos realizados sobre a consciência fonológica, verifica-se que o sucesso da aprendizagem da leitura está relacionado com o desenvolvimento da consciência fonológica, na medida em que quanto maior for a consciência fonológica mais facilmente se aprenderá a ler e a escrever. Sendo que, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são fatores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura.

5.1.2. Relação entre a oralidade e a escrita

A leitura deixou de ser vista como algo mecânico e passa a exigir processos de interlocução entre leitor e autor, mediada pelo texto. Sim-Sim (2009:7) afirma que: *“ler é sempre uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler”*.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural desenvolvido na sociedade. Sendo um objeto cultural, a escrita tem várias funções sociais e os seus meios concretos de existência, como por exemplo: embalagens, placas, roupas, jornais, entre outros. No meio familiar os adultos podem elaborar listas de compras, anotações, escreverem e lerem, entre outras atividades, que proporcionam à criança uma relação entre a oralidade e a escrita e um ambiente promotor para aprendizagem da leitura e da escrita e a sua relação.

A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de ensino sistemático, pertencente à escola (Ferreiro & Teberosky, 2001). As atividades de interpretação e escrita começam antes da escolarização, ou seja, em família, amigos e comunidade. Sim-Sim (2009:87) acrescenta que a *“leitura e a escrita são normalmente atividades coordenadas e integradas em contextos funcionais e significativos.”*

Também Luria (1983, cit. in Martins, 1996) refere que existem quatro níveis sobre as relações entre a linguagem escrita e oral. Considera como primeiro nível, designado de nível pré-instrumental, as crianças que ainda não estabeleceram relações com a linguagem escrita e oral, ou seja, quando é pedido à criança que escreva uma determinada frase, ela faz garatuja, muitas vezes mesmo antes de ouvir a frase, ou tentar imitar a

escrita do adulto. No segundo nível, nível intermédio, as crianças produzem garatujas mas, quando lhes é pedido que leiam o que escreveram utilizam as marcas gráficas produzidas associando a cada segmento da linguagem oral. No terceiro nível, o sinal-símbolo, as crianças transformam um sinal primário num sinal-símbolo, que usam para representar a frase/palavra ouvida. Neste nível, o sinal-símbolo pode ser uma garatuja curta, para as palavras, ou uma garatuja comprida para representar as frases, tratando-se de uma escrita pictográfica. No quarto nível, escrita pictográfica avançada, a criança representa o objeto pretendido substituindo-o por outro que lhe esteja associado.

Numa apreciação genérica considera-se que as crianças sejam envolvidas em momentos de leitura e escrita agradáveis e positivos, para tirarem o melhor proveito da aprendizagem. Deve-se promover, no dia-a-dia da criança momentos que esteja envolvida com a escrita, atribua significado e reconheça algumas palavras do seu contexto, como por exemplo: nome próprio, nomes, ou outras palavras familiares.

5.1.3. Motivação para a leitura

Nos últimos anos tem-se estudado sobre o desenvolvimento da motivação para a literacia, no sentido de entender não só as suas características, bem como, as suas implicações na aprendizagem por parte da criança. A motivação é definida, de acordo com várias teorias psicológicas sobre o comportamento, a cognição ou a vertente humanista, esta pode traduzir-se como uma energia que inicia, dirige ou até suporta determinada conduta até atingir o seu objetivo.

Motivar para a leitura implica que se proporcionem ambientes motivadores à leitura silenciosa, individual e à oferta de leitura de várias obras, em

que as crianças encontrem respostas aos seus interesses e expectativas. Nem sempre é fácil motivar para a leitura, pois a sociedade atual oferece outros produtos para a ocupação dos tempos livres que requerem menos esforço do que a leitura de um livro. Porém, a leitura desde cedo é fundamental para o sucesso, já que desenvolve a formação da personalidade, clarifica crenças, valores e desenvolve a capacidade crítica e criativa da criança.

Em relação a motivação para o sucesso, é importante “*que a percepção de competências, os valores e metas de sucesso, assim como a motivação intrínseca e extrínseca*” (Mata, 2006:99), cumpram um papel importante na escolha das atividades, na duração e no seu desenvolvimento.

Existe ainda a diferença entre as consequências motivacionais das atitudes e dos interesses, em relação a leitura. Neste sentido, as crianças com atitudes positivas estão mais motivadas para a leitura e o interesse aparece associado com a compreensão do texto e outros desempenhos em leitura. (Mata, 2006)

Motivar o leitor com o material escrito é um trabalho que exige a utilização de estratégias eficientes de aprendizagem, de modo a captar a sua atenção. De acordo com Guthrie e seus colaboradores (2007, cit. in Camara Municipal de Matosinhos⁵, 2009) nos últimos anos do 1º ciclo do ensino básico, a motivação para a leitura engloba várias componentes: curiosidade ou interesse; preferência ou desafio; envolvimento; autoeficácia; competição; reconhecimento; rendimento; interação social e evitamento. Além das componentes inerentes a motivação para a leitura, existe as características de motivação para a leitura, entre as quais: a idade do leitor, o género e os contextos de aprendizagem (Mata, 2006).

⁵ www.cm-matosinhos.pt

Conclui-se, que a criança e o meio social onde ela vive e se desenvolve é de grande importância para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura. A família, a comunidade e a escola são fundamentais para o sucesso escolar da criança e conseqüentemente para o seu êxito na leitura (Mata, 2006). Os pais devem oferecer oportunidades culturais aos seus filhos, proporcionando-lhes a consulta de livros, revistas, jornais, jogos que despertam e estimulam o gosto pelo contacto com a leitura.

5.2. O povo cigano

A etnia cigana, está presente na sociedade portuguesa há mais de quinhentos anos, como sublinha o autor, Cardoso et al (2001:16): “*a população cigana está no canto mais ocidental da Península desde tempos imemoriais. Na verdade, logo nos inícios de Quinhentos estão documentadas alusões à sua presença no espaço geográfico português.*”

Povo tradicionalmente nómada, com a sua economia baseada principalmente em atividades de venda ambulante, apesar de estarem a perder a sua esfera de ação pelo encerramento ou perda da importância de algumas feiras. Este fator promove a famílias ciganas e o contato diário com estilos de vida e sistemas de valores muito diferentes dos que caracterizam a sua cultura. Transformações, essas, que se associam as exigências legais para o usufruir de alguns benefícios sociais e que levam a que muitos pais, vencendo antigas resistências, se sintam obrigados a não só matricular os seus filhos em jardim-de-infância e escolas, como mantê-los até ao fim da escolaridade obrigatória. Como nos refere, Cardoso et al (2001:16):

“(...) possuem uma história como qualquer outro povo, apesar de serem detentores de uma cultura de que está ausente a escrita (o que explica o

pouco interesse que os Ciganos demonstraram pela instituição escolar, a que lhes é completamente estranha), que têm uma língua comum.”

O povo cigano tem uma organização social, um modo de vida e traços culturais específicos. A organização social do povo cigano é regida por um conjunto de regras seguidas por todos, as trocas matrimoniais centram-se na comunidade cigana. A vida do cigano é centrada em torno da família que reúne vários casais com os filhos e diversas gerações.

O modo de vida do cigano é caracterizado pela palavra viagem, esta é fundamental na vida dos ciganos, “*como que lhes corre nas veias com o sangue*” Cardoso et al (2001:27).

Por último, os traços culturais são um dos fatores mais importantes e que prevalecem no povo cigano, a mulher assume um papel importante nas tarefas do dia-a-dia e no caso de o marido morrer ou ser preso é ela que sustenta a família. O homem é o chefe de família, é quem toma as decisões e todos lhe devem obediência.

Com a evolução da sociedade, o povo cigano vê a construção da sua identidade, as regras de parentescos e de autoridade a serem afetadas pelo novo contexto social (Cardoso et al, 2001). Muitos ciganos deixaram de viver em condições miseráveis e encontram-se a viver em bairros sociais – em apartamentos, construídos através de projetos de realojamento. A maioria dos ciganos continua a vender em feiras, embora muitos sobrevivem do Rendimento Social de Inserção.

No que diz respeito à questão da escolarização das crianças ciganas tem-se vindo a constatar uma melhoria, contudo, a frequência, o sucesso e a conclusão da escolaridade obrigatória, continua sem obter progressos (Cardoso et al, 2001). Estes valores não apresentam diferenças mais significativas, porque a família não está consciente da importância da esco-

larização na vida da criança e nem os motiva para tal. A criança cigana ao não ser motivada pela família e muitas das vezes, não se sentirem enquadrada no meio escolar, acaba por abandonar a escola. Muitas delas não se enquadram no contexto educativo no sentido, que segundo Cardoso et al (2001) são socializadas num contexto de liberdade, de espontaneidade e de improviso, que não se enquadra no sistema tradicional escolar.

Neste seguimento, é indiscutível que se estabeleça contacto de mediação entre os pais e a escola, para que este relacionamento seja positivo de modo a não perderem a identidade e a originalidade da cultura cigana e se promova a sua integração na sociedade. Caso este contato entre os pais e a escola seja difícil é necessário recorrer a soluções para a integração e melhoria das aprendizagens da criança cigana. Como por exemplo: os centros comunitários, salas de estudos, atl's, entre outros, que trabalham com a criança através do lúdico, num contexto não-formal.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Contexto de intervenção

Esta investigação decorreu na Cidade de Coimbra, tendo como contexto de estudo o Centro Comunitário São José situado no Bairro da Rosa. De seguida, ir-se-á apresentar o contexto de intervenção: contexto geográfico – descrição da Cidade de Coimbra e o seu contexto educativo; e o contexto de estudo – descrição do contexto social do Bairro da Rosa e o contexto institucional.

1. Contexto Geográfico

Coimbra é uma cidade portuguesa, capital do Distrito de Coimbra, a maior cidade da região Centro de Portugal e situada na sub-região do Baixo Mondego, com cerca de 143 396 habitantes (2011), com 318,78 km² de área, subdividida em 31 freguesias. Sendo o maior núcleo urbano, é centro de referência na região das Beiras, Centro de Portugal com mais de dois milhões de habitan-



Ilustração 1 – Mapa da Cidade de Coimbra

tes. Caracteriza-se por ser um distrito com assimetrias bastante significativas, não só de carácter demográfico, mas também socioeconómicas.

Cidade historicamente universitária, mais conhecida como a cidade dos estudantes, por causa da Universidade de Coimbra, fundada em 1290, conta atualmente com cerca de 30 mil estudantes.

O Município de Coimbra, apresenta-se na atualidade como um município de população relativamente envelhecida, mas com alguma capacidade de

atração de população – embora essa população acabe em muitos casos por ir residir em municípios vizinhos. Em termos económicos, a indústria tem vindo a perder relevo a favor dos serviços. A vocação de Coimbra é claramente a de ser um centro do sector terciário de âmbito regional ou mesmo, no que se refere a vários serviços – como a educação, a saúde, a advocacia e a informática –, de âmbito mais alargado. Neste sentido, necessita de oferecer as condições que lhe permitam fixar os técnicos altamente especializados que os referidos serviços requerem – entre as quais uma das mais importantes é uma oferta educativa de elevada qualidade.

Na zona de Coimbra existe o conhecido Bairro do Ingote que é composta por vários bairros salientando-se entre estes o Bairro homónimo e o Bairro da Rosa. Estes são bairros sociais, propriedade da Camara Municipal de Coimbra, entidade promotora de realojamento de famílias que viviam na cidade e periferia, e cujas condições de habitabilidade tal justificavam. A construção camararia dos bairros sociais deste complexo sofreu várias etapas. O bairro do Ingote foi construído há cerca de 25 anos e o Bairro da Rosa foi construído há cerca de 12 anos. O conjunto dos bairros, que se conhecem comumente por “Ingote”, fica no Monte Formoso, numa zona periférica da cidade.

1.1. Contexto Educativo

Coimbra é uma cidade com uma grande oferta educativa, que é assegurada através de vários agrupamentos escolares (Tabela 1), distribuídos por várias zonas geográficas.

Rede Escolar do Município de Coimbra	
Agrupamento de Escolas Coimbra	
Sedes	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Maria Alice Gouveia
	Escola Secundária Jaime Cortesão
	Escola Secundária D. Duarte
	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Eugénio de Castro
	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Martim de Freitas
	Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Rainha Santa Isabel

Tabela 1 – Rede Escolar do Município de Coimbra – 2012/2013.⁶

A oferta educativa envolve, para além da rede de escolas e jardins-de-infância, ações desenvolvidas ou apoiadas pela Câmara Municipal nas seguintes vertentes: transportes escolares; serviço de almoços e de prolongamento de horário/enriquecimento curricular para alunos do 1º ciclo do ensino básico, sendo a ocupação de tempos livres genericamente assegurada por instituições privadas de solidariedade social. (Carta Educativa do Município de Coimbra, 2008).

⁶ Fonte: www.dgeec.mec.pt.

Todas as crianças que participaram neste estudo frequentam a Escola EB1 do Ingote, que pertence ao agrupamento de escolas da Rainha Santa Isabel.

No ano letivo de 2010/2011 estiveram inscritos no 1º ciclo (Tabela 2) 5.793 crianças das quais 5.762 estavam inscritas no ensino regular.

Concelho/Nível, ciclo e modalidade de ensino	Ano Lectivo
	2010/2011
Coimbra	26 779
1º Ciclo	5 793
Ensino regular	5 762
Ensino artístico especializado (regime integrado)	-
Percurso curriculares alternativos	-
Cursos EFA	29
Ensino recorrente	-
Processos RVCC	2
Formações modelares	-

Tabela 2 - Alunos matriculados segundo o nível de educação/ensino, por ano lectivo (Público e Privado).⁷

Na cidade de Coimbra ao nível da escolaridade (Tabela 3) existe 8961 mulheres e 3212 homens sem qualquer nível de escolaridade, sendo que existe 34417 mulheres e 14875 homens apenas com o 1º ciclo. Sendo que os analfabetos com 10 ou mais anos são em grande parte do sexo femi-

⁷ Fonte: www.dgeec.mec.pt.

no – 4754 e apenas 1093 do sexo masculino. Em relação a percentagem da taxa de analfabetismo é de 3,60%.

Coimbra								
População		Nenhum nível de escolaridade		População residente segundo o nível de escolaridade atingido		Analfabetos com 10 ou mais anos		Taxa de analfabetismo
HM	H	HM	H	Ensino Básico – 1º Ciclo		HM	H	
				HM	H			
14339 6	6694 1	8961	3212	34417	1487 5	4754	109 3	3,60

Tabela 3 - População residente segundo o nível de escolaridade e sexo e taxa de analfabetismo.⁸

A nível educativo Coimbra é uma cidade em que investe na formação das suas crianças, adolescente e adultos, com uma oferta variada e espalhada geograficamente pelo Concelho de Coimbra.

2. Contexto da investigação

As crianças que participaram neste estudo pertencem a comunidade cigana, que vive no Bairro da Rosa e frequentam o Centro Comunitário São José, que se insere no domínio da Cáritas Diocesanas de Coimbra. Posto isto, seguidamente é apresentado o contexto social do Bairro da Rosa e o contexto institucional, onde decorreu o estudo.

⁸ Fonte: www.ine.pt.

2.1. Contexto Social

Na cidade de Coimbra a comunidade cigana vive, maioritariamente, nos Bairros do Ingote e da Rosa. A inserção de famílias ciganas nos bairros construídos segundo uma lógica cultural e social como é a nossa, deve ser analisada de forma prudente. De acordo com o estudo recente sobre os ciganos em Portugal do SOS Racismo:

“A comunidade cigana vive geralmente em acampamentos, fruto da sua condição nómada que a caracteriza profundamente. Apesar de, em Portugal, muitos ciganos já se terem sedentarizado, o seu modo de vida continua muito ligado à terra, instalando-se em piso térreo, com espaços abertos para o convívio, para a música, para a dança, para os casamentos... A sua passagem para os prédios altos de realojamento constitui um choque bastante profundo, que provoca uma drástica mudança e que chega mesmo a pôr em causa todo o seu modo de vida”⁹.

As famílias ciganas, destes bairros, são provenientes de habitações em estado de degradação avançado e de barracas. Muitas são famílias ciganas que se haviam sedentarizado na zona. A maioria das pessoas que vivem no Bairro da Rosa depende do Rendimento Social de Inserção.

Para além disso, a cultura cigana organizando-se em torno do modo de vida gregário, solidifica-se nas relações afetivas do clã. A massificação de ciganos de clãs diferentes e de gentes de outras etnias num mesmo espaço físico, como acontece nos bairros sociais, vem perturbar o equilíbrio funcional do pequeno grupo habituado ao acampamento. As práticas ilícitas ligadas às drogas duras, de tráfico, consumo e roubos, são em Coimbra um fenómeno para que todos remetem sempre que se fala no “Ingote” e “Rosa”, e em especial nos ciganos que lá residem (cerca de 25% da população total dos bairros da Rosa e Ingote). Efetivamente existe droga nos bairros de Coimbra, com a particularidade do tráfico, é uma

⁹ Informação retirada de um documento particular do Centro Comunitário São José, 2013.

realidade social bastante mais complexa do que um olhar negligente ou tendencialmente acusador pode detetar. No que diz respeito ao cigano, sabemos que ele é tradicionalmente, e em Portugal, um vendedor de roupas nas feiras. Sabemos que este é um negócio que jamais poderá competir com a lógica de mercado atual. As grandes superfícies têm proliferado e as feiras caem em desuso, fecham ou são proibidas. Talvez um pouco ingenuamente, o cigano acaba por ser vítima das suas próprias artimanhas de negociante. A droga será talvez um potenciador das fragilidades ciganas, e que para além de ter um efeito destrutivo no seio das próprias famílias, reforça mais uma vez a exclusão social que este povo sofre há séculos.

As instituições sociais, nesta zona geográfica, tem investido na sensibilização para que as ruas estejam limpas, as paredes não sejam escritas nem sujas, e as portas e janelas não sejam destruídas. O que tem surtido efeito, junto da população do bairro.

A população do Bairro da Rosa que frequenta a Escola EB1 do Ingote e enfrenta vários casos de abandono escolar precoce, absentismo escolar e insucesso escolar, tendo como causas (Câmara Municipal de Coimbra, s.d.):

- Crianças de etnia cigana não gostam da escola;
- Desadequação do modelo educativo que legalmente se encontra em vigor;
- Dificuldades de aprendizagem e do "Saber estar" na sala e problemas comportamentais;
- Desinvestimento pelo percurso escolar, por parte das famílias;
- Falta de programas específicos, para uma (escola) população específica.

2.2. Contexto Institucional¹⁰

2.2.1. Cáritas Diocesana de Coimbra

Em Coimbra, a Cáritas começou por ser uma delegação informal da Cáritas Portuguesa, ligada ao acolhimento de crianças austríacas, refugiadas das convulsões políticas e militares europeias, na transição da década de 40 para a década de 50. Depois, até ao final dos anos 60, e ainda como delegação da Cáritas Portuguesa, tem como atividade principal a distribuição de géneros. De 1967 a 2005, houve a multiplicação de campos de intervenção social desta Instituição, na animação pastoral das comunidades, promoção comunitária, alfabetização, saúde, ação social com crianças, jovens, idosos, mulheres em risco, migrações, etnias, etc.

A Cáritas foca a sua intervenção na procura de estratégias inovadoras e economicamente sustentáveis, que permitam a prestação de respostas com qualidade, adequadas às necessidades emergentes, mantendo como enfoque o humanismo, profissionalismo e o rigor técnico e científico. Ao longo dos tempos, desenvolvido a sua ação de forma a privilegiar as pessoas, famílias e grupos social e economicamente mais carenciados contando, atualmente, com mais de 120 respostas sociais na área geográfica da Diocese de Coimbra.

Abrange as seguintes áreas principais, entre outros projetos de caráter mais pontual: respostas sociais – educação (infância, tempos livres); saúde (ambulatório, internamento); ação social, família e comunidade (crianças e jovens em risco, idosos, VIH/sida; toxicodependência, sem-abrigo, intervenção comunitária); serviços – formação, clínica, lavandaria, colónia de férias; ação pastoral.

¹⁰ Informação disponível em: <http://www.caritas.pt/site/coimbra/>.

2.2.1.1. O Centro Comunitário S. José

O Centro Comunitário São José é um equipamento da Cáritas Diocesana de Coimbra, que abrange toda a população do Bairro da Rosa e Bairro do Ingote. Com a construção do Bairro da Rosa, em 1996, destinado a realojar 210 famílias provenientes de habitação degradada, dispersa pelo concelho de Coimbra, previu-se um aumento das situações problemáticas nesta zona da cidade. Um estudo da população a realojar, começa por mostrar famílias constituídas por 6 a 8 pessoas, sendo o rendimento do agregado familiar inferior ao salário mínimo nacional e com uma taxa de desemprego a rondar os 50%.



Ilustração 2 - Edifício onde se encontra o Centro Comunitário São José.

Em Setembro de 1995, tendo como parceiros o Centro Regional de Segurança Social do Centro e a Câmara Municipal de Coimbra, a Cáritas Diocesana de Coimbra candidatou-se à Medida 1 do Subprograma INTEGRAR - Integração Económica e Social dos Grupos Mais Desfavorecidos - PROJECTO ESPAÇO PARA VIVER, apresentando como área geográfica de atuação a zona urbana da freguesia de Eiras, que abrange os bairros da Rosa, Ingote, Brinca, Relvinha e Loreto.

Considerando-se imprescindível a existência de um espaço físico (Centro Comunitário) próprio para o desenvolvimento, promoção e formação das populações destes bairros periféricos. O Centro Comunitário de S. José,

No âmbito da Medida 1 foi possível introduzir um número mais variado de atividades ocupacionais, nomeadamente ateliers de arraiolos, viola, dança de raiz cigana, ginástica infantil e de adultos e karaté.

Em Julho de 1998, é aprovada a candidatura ao Projeto "Espaço para Viver Jovem" , no âmbito da Medida 4 do Sub-Programa INTEGRAR - que permite começar um trabalho com a população adolescente na comunidade, que passou pela criação de um espaço próprio - o Centro de Atividades Juvenis - C. A. J., e desenvolver um atendimento específico para Jovens e suas Famílias.

O Centro Comunitário S. José é uma estrutura particular de trabalho num bairro urbano - o Bairro da Rosa, que trabalha próxima das minorias étnicas urbanas. Este centro trabalhou inicialmente com Minorias étnicas, sobretudo etnia cigana. Foram realojadas em 1996 no Bairro da Rosa, 210 famílias. Muitas situações de desemprego ou emprego precário, doença ou invalidez, monoparentalidade, toxicodependência, etc. Muitas situações de "rendimento mínimo garantido".

Os objetivos do Centro Comunitário S. José são implementar e desenvolver um trabalho integrado e multidimensional que permita às famílias economicamente e socialmente desfavorecidas uma melhor inserção social; aprofundar o conhecimento das características e problemáticas da população-alvo; promover a participação da população no desenvolvimento do projeto; integrar a população a realojar e promover a integração de grupos na comunidade; Promover o desenvolvimento pessoal e a autoestima dos habitantes da zona; desenvolver redes de parceria e rentabilizar os recursos existentes; promover o acesso à formação profissional e ao mercado normal de trabalho; implantar estruturas de respostas adequadas às características e necessidades, quer da população a realojar, quer dos atuais residentes na zona.

CAPÍTULO III – OBJETIVOS E METODOLOGIA

Objetivo

Este trabalho tem como intenção estudar o desenvolvimento dos processos da leitura e da escrita em contexto não escolares. Para tal procura responder aos seguintes objetivos:

1. Objetivo geral

Compreender os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita em contextos não escolares, nomeadamente em tempos de lazer e em particular no Centro Comunitário São José.

1.1. Objetivos específicos

Como objetivos específicos a desenvolver com as crianças, procura-se saber como:

- Motivar as crianças para a necessidade de aprender a ler;
- Desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê, em que contextos de lê, que coisas se leem (suporte e portadores de texto). Idem com a escrita;
- Criar conceptualizações sobre a escrita: as crianças descubram características da estrutura da escrita e da sua relação com a oralidade;

2. Pergunta de Partida e questões orientadoras

Para desenvolver o presente projeto foi necessário desenvolver uma questão inicial e algumas questões orientadoras. A questão orientadora serve para alcançar os nossos objetivos, a fim de chegar a uma conclusão. Este estudo enquadra-se no âmbito da Educação e Lazer.

2.1. Pergunta de partida

Como se pode promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita realizando atividades de lazer, em contexto não-formal?

2.2. Questões orientadoras

1. Como motivar as crianças para a leitura, através de atividades de lazer?
2. Como desenvolver representações da funcionalidade da leitura e da escrita, envolvendo a criança nas atividades de lazer?
3. Que práticas realizar para desenvolver a representação da funcionalidade sobre a leitura e na escrita?

Metodologia

A metodologia aplicada a este estudo tem como objetivo principal organizar e classificar as informações de modo coerente relativamente aos processos da escrita e de leitura, em contextos não-escolares.

O estudo consiste numa abordagem qualitativa, onde os dados alcançados serão analisados indutivamente, a interpretação da informação obtida não pode ser quantificável, na medida em que se auxiliam na análise documental de fontes bibliográficas que constituirão o referencial teórico.

Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994:16) a investigação qualitativa neste estudo é:

“um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas... As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Tendo em conta que este projeto centrou-se num determinado grupo, segundo o ponto de vista de Strauss e Corbin (1998:23) *“a pesquisa qualitativa visa compreender a vida das pessoas, as experiências vividas, os comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenómenos culturais e interação entre nações.”*

Portanto, o estudo incidiu sobre o público-alvo do Centro Comunitário São José, que frequenta a sala de estudo. Este é um estudo qualitativo, mais precisamente uma investigação-ação. A investigação-ação, segundo Kemmis (1990:81, cit. in Silva, 2011: 2):

“procura desenvolver ou melhorar as ações, as formas de compreensão e as situações por meio de ações participativas. Esta maneira de perceber as pessoas investigadas revela um interesse em promover a sua emancipação relativamente aos obstáculos de irracionalidade, injustiça, opressão e sofrimento que desfigura as suas vidas, e desenvolver com eles a ideia, de que sendo produto da história também são forjadores da mesma, compartilham circunstâncias perante as quais podem atuar conjuntamente, para as modificar.”

Tendo a investigação - ação a particularidade de “*promover mudanças sociais*” (Bogdan & Biklen, 1994:292), sendo “*um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente*” (*idem*:293). No decurso da investigação-ação o investigador torna-se parte integrante do processo, com o intuito de conhecer o sujeito como pessoa sendo de maior importância o processo pelo qual a investigação se desenvolve do que os resultados obtidos

Numa primeira abordagem contactou-se o Centro Comunitário São José com a intenção de pedir autorização para a realização da investigação-ação. Tendo sido autorizado, teve um primeiro encontro com o público-alvo e de seguida aplicou-se a prova de leitura aos que frequentavam o 1º, 2º, 3º e 4º ano e a prova de literacia aos que frequentavam o 3º e 4º ano, a todas as crianças que frequentam a sala de estudo, a fim de selecionar a amostra. No fim de passar estas primeiras provas e de acordo com os resultados obtidos, com menos de 75%, escolheram três crianças para realizar atividades de literacia, de forma individualizada, no fim de realizar as atividades passou-se novamente a prova – pós-teste, para se saber se houve ou não evolução das crianças ao longo do estudo. Sendo este estudo um trabalho correlacional na medida que os resultados obtidos nas provas do primeiro momento de observação (pré-teste) são analisadas e relacionadas com os resultados das provas realizadas no segundo

momento de observação (pós-teste). Por fim, todo o material recolhido ao longo da investigação foi analisado e processado de modo a dar consistência a este projeto, terminando na redação e discussão de resultados tendo como ponto de ligação o referencial teórico que suporta o estudo.

As atividades – jogos educativos, dinâmicas de grupos e textos narrativos - que foram realizadas ao longo do estudo assentam no processo de desescolarização, estas realizaram-se individualmente e em grupo, durante três dias por semana.

O modelo de desescolarização da escola:

“As escolas deixam de ser centros de concentração de estudantes. Passam a ser pontos de encontro e de apoio. Oferecem diversos serviços de apoio aos estudantes, às comunidades, às empresas e às universidades e a diversas instituições públicas e privadas. A escola passa a ser um lócus e não um centro.” (Sastre, 2011:1)

Partindo deste pressuposto os espaços físicos da casa, os espaços coletivos da comunidade, e todos os espaços socialmente possíveis, museus, empresas, instituições serão espaços para a criança aprender. Sendo assim, a comunidade passa a ser parte integrante da educação da criança, através de atividades, museus, espaços culturais, troca de saberes e experiências. Este modelo incentiva a exploração das atividades do dia-a-dia, passa a ser um movimento contrário à ideia que apenas a escola seja o único espaço para adquirir conhecimentos.

As atividades desenvolvidas na investigação procuram desligar-se do contexto educativo tradicional e chamar atenção da criança através do lúdico, na medida em que a criança aprenda de forma autónoma sem exigir resultados numéricos. Assim, estas atividades pretendem que aprendizagem ocorra de forma não-formal, individualmente e em grupo, de

modo a cativar a criança tendo em função dos seus interesses, para que esta esteja motiva a dar o seu máximo.

1. Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por crianças do 1º ciclo, num total de 17 crianças, de ambos os sexos, que frequentam a sala de estudo do Centro Comunitário do Bairro da Rosa, da Cáritas, no concelho de Coimbra.

Para definir a amostra, e numa 1ª fase, passou-se a todas as crianças da sala de estudo a prova de leitura – do 1º ao 4º na, esta prova também, foi passada ao 3º e 4º ano para ter conhecimento dos níveis básicos das aprendizagens da leitura e da escrita. Na 1ª fase os alunos do 3º e 4º ano tiveram de fazer a prova de literacia, que é a prova específica para estes anos.

As crianças que obtiveram menos de 75% nas provas¹¹ foram selecionadas para o estudo.

1.1. Tipo de Amostra

O tipo de amostragem utilizado na investigação foi a amostragem intencional, de modo que, foi escolhido, intencionalmente, um grupo de sujeitos que fizesse parte da população - alvo.

1.2. Caracterização da amostra

Para um melhor enquadramento da amostra que participou neste estudo, será abordado de forma sucinta e individual o contexto de vida de cada criança¹²:

¹¹ Vide Anexo I – Passagem da prova de leitura e literacia para seleção da amostra.

¹² Vide Anexo II – Contexto de vida: análise individual da amostra.

Nome da Criança ¹³		Ana Sofia	Rita	Diana
Género		Feminino	Feminino	Feminino
Idade		8 Anos	8 Anos	10 Anos
Ano de escolaridade		2º Ano	2º Ano	4º Ano
Frequentou a pré-escolar		Sim	Sim	Sim
Profissão dos pais	Mãe	Desempregada (RSI)	Desempregada (RSI)	Desempregada (RSI)
	Pai	Desempregada (RSI)	Desempregada (RSI)	Faleceu
Ano de escolaridade	Mãe	Não frequentou a escola	Não frequentou a escola	Não frequentou a escola
	Pai	Não frequentou a escola	Não frequentou a escola	----

Tabela 4 - Caraterização da amostra

2. Instrumentos de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do estudo foram: análise documental, o diário de bordo e a prova de psicogénese de leitura e da escrita. Desta forma, os instrumentos foram adaptados e construídos de modo a permitirem a verificação, a análise das concepções e as competências de leitura e da escrita nas crianças do Bairro da Rosa.

¹³ Os nomes mencionados aqui são fictícios.

Seguidamente apresentar-se-á uma breve descrição dos instrumentos utilizados ao longo do estudo:

2.1. Pesquisa bibliográfica e documental

Coopera na análise de documentos, artigos, livros e brochuras que contribuíram para a elaboração o referencial teórico, para a caracterização geográfica, social e institucional do concelho de Coimbra e do Centro Comunitário São José.

2.2. Diário de bordo

O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos no processo de investigação, é nele que se escreve todos os pontos importantes que observamos ao longo da atividade. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário de bordo é utilizado relativamente às notas de campo, tendo como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando os acontecimentos mais importantes das suas observações.

Tendo em conta a natureza deste estudo, o diário de bordo surge como técnica fulcral uma vez que permite ao longo da atividade ir registando notas das observações em campo. Bogdan e Bilken (1994:150) referem que essas notas são “*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

O diário de bordo representa, não só uma fonte importante de dados, mas também uma forma de apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo, no que refere Bogdan e Biklen (1994:151) este serve para “*acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que*

o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”.

Neste seguimento, o diário de bordo serve para apontar as observações realizadas as crianças, nas atividades em que participam. É necessário observá-las em várias situações, procurando interpretar as suas atividades, ler as suas expressões e compreender os seu discurso.

Neste estudo o diário de bordo é um instrumento necessário, sendo que os apontamentos realizados no mesmo servem para desenvolver e analisar os resultados obtidos. No diário de bordo consta registos escritos, foram apontados no fim de cada atividade e registos fotográficos.

2.3. Prova de leitura

A passagem desta prova de leitura procurava avaliar individualmente o nível de capacidade de leitura das crianças, que frequentavam o primeiro e segundo ano de escolaridade.

A prova de leitura foi elaborada por Margarida Alves Martins, (1996), investigadora do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Departamento de Psicologia Aplicada. A prova foi elaborada juntamente com o Instituto Nacional de Recherche Pédagogique – Paris (Chauveau & Rogovas - Chauveau) e da Université Lumière de Lyon II (Besse). (Salgado, 2003)

A prova contém 23 itens, cada item avalia um termo de linguagem técnica de leitura e da escrita. A prova é passada individualmente à cada criança, havendo três itens para exemplificar. No primeiro é pedido a criança que desenhe o rabo do gato; no segundo, é-lhe pedido que faça uma bola a volta dos nomes dos animais; e no terceiro, há uma frase e a criança tem de fazer uma bola à volta da palavra que falta.

Esta prova era composta por 20 questões que obrigavam a compreensão de frases simples cuja dificuldade ia aumentando durante a prova e por três questões de interpretação de um pequeno texto de cinco linhas e constituído por duas frases. (Martins, 1996:159)

2.4. Provas de literacia

Aos alunos que frequentavam o terceiro e quarto ano de escolaridade foram aplicadas outro tipo de provas, escolheu-se três provas de literacia que já tinham sido utilizadas em Portugal pelo GEP (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação) e publicado em 1993 com o título *Como Lêem as nossas crianças – caracterização do nível de literacia da População Portuguesa*, Lisboa. (Salgado, 2003)

A primeira prova tinha como objetivo o reconhecimento de palavras e procurava verificar a capacidade da leitura correta de 50 palavras, num tempo limite de 3 minutos. Era apresentada uma linha com uma palavra escrita e de seguida de quatro desenhos e as crianças deveriam colocar um traço na figura correspondente à palavra. Procurava avaliar-se a velocidade e a precisão e o reconhecimento. Era classificada por um ponto em cada resposta certa. (Salgado, 2003)

A segunda prova previa um tempo de realização de 20 minutos e, para além de pretender avaliar a localização da informação, abrangia também a componente da compreensão inferencial. Procurava evidenciar “ (...) a capacidade para localizar seletivamente (com um objeto determinado) uma parte específica do texto. Nesta operação estão envolvidos processos de identificação, contagem, comparação e relacionamento das categorias/elementos identificados” (Sim-Sim, 1994:139). Perante um texto descritivo sobre um animal desconhecido – a morsa- teriam que respon-

der, através da informação contida no texto. A segunda vertente desta prova consistia de questões abertas, “*combinar a informação recebida pelo texto com o reconhecimento pertinente que o leitor já possui sobre a leitura*” (Sim-Sim, 1994:139-140).

Em virtude das duas componentes abrangidas na fase de análise dos resultados, esta prova aparece dividida em três: 1ª prova de leitura correspondendo à componente de localização da informação, de resposta múltipla e 2ª prova de escrita correspondendo à componente de compreensão inferencial. Por último, a 3ª prova, com duração de 15 minutos, consistia na localização de informação. Colocavam-se questões aos alunos que, para responderem teriam que interpretar quadros (leitura em matriz) sobre programa de televisão, lides domésticas, e compras (Salgado, 2003).

3. Instrumentos de análise de dados

“Data analysis is the process of systematically searching and arranging the interview transcripts, field notes, and other materials that you accumulate to increase your own understanding of them and to enable you to present what you have discovered to others” (Bodgan & Bilken, 1982: 145).

Os instrumentos de análise de dados selecionados foram os seguintes:

3.1. Análise bibliográfica e documental

Consistiu na leitura e organização do material recolhido que deu origem ao suporte teórico deste estudo, bem como a precisão da caracterização geográfica, social e institucional do Centro Social São José (C.C.S.J.).

3.2. Avaliação da prova de leitura

Nesta prova por cada resposta certa era cotada com um ponto, podendo os resultados variar entre o 0 e 23 pontos. Nas respostas escritas, não se teve em conta os erros ortográficos apenas se considera a compreensão do texto. Sobre o resultado obtido utiliza-se a regra de três simples, como exemplo:

Uma criança que responde corretamente a 21 perguntas:

23 ----- 100

21----- X

$$\frac{21 \times 100}{23} = 91,3\%$$

As crianças que obtêm mais de 75% na prova, estão bem encaminhadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Caso obtenham menos de 75% as crianças estão com dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3. Avaliação da prova de literacia

Para calcularmos o nível de literacia de cada criança procedeu-se à ponderação das provas realizadas, tendo-se em atenção o grau de dificuldade que implicava a resolução das mesmas. Assim, para a 1ª prova, por ser mais acessível, atribuímos uma ponderação de 1, para a mais difícil, a 2ª prova, foi atribuída a ponderação de 3 e, por fim, para a 3ª prova, de dificuldade média, foi destinada uma ponderação de 2. Assim sendo, o cálculo dos níveis de literacia deste estudo baseou-se na seguinte fórmula (Salgado, 2003):

$$\text{Nível de literacia} = X*1 + Y*2 + Z*3$$

Sendo que:

W = somatório das ponderações (1 + 2 + 3)

X = percentagem das respostas certas na 1ª prova

Y = percentagem das respostas certas na 2ª prova

Depois de obtermos o resultado da fórmula, foram ordenados segundo uma classificação de três níveis (inferior, médio e elevado) as quais corresponde as seguintes percentagens:

Entre 0% a 49,9% - nível de literacia inferior;

Entre 50% a 69,9% - nível de literacia médio;

Entre 75% a 100% - nível de literacia superior.

3.4. Análise de conteúdo

“O ser humano aprende na medida em que participa na descoberta e na intervenção.” (Sábato, cit. in Serrano, 2008:13)

Após a realização das atividades, passou-se ao tratamento da informação recolhida, tendo sido construído uma matriz de categorização de dados. A construção dessa matriz começou com uma análise exaustiva dos dados recolhidos que posteriormente organizados foram divididos em megacategoria, categoria e subcategorias. Nessa organização de informação foi utilizado o diário de bordo, situação que permitiu mais facilmente identificar os objetivos, que tipo de atividade se realizou e com que finalidade, posteriormente seleccionar as unidades de registo que ilustravam os diferentes conteúdos.

3.4.1. Matriz de categorização de dados

A matriz de categorização de dados irá de uma forma simples e estruturada apresentar as atividades realizadas, os seus objetivos e as suas finalidades, ou seja, o que se pretendia com cada atividade.

Todas as atividades descritas na matriz de categorização de dados foram realizadas com as crianças, individualmente – com as três crianças do estudo, e em grupo - onde essas crianças estão inseridas, de forma a desenvolver a aprendizagem de leitura e da escrita.

A aprendizagem de leitura e da escrita é considerada fundamental para a integração do indivíduo na sociedade. No entanto, esta tarefa característica nos primeiros anos de escolaridade, reveste-se de alguma complexidade, havendo mesmo um número significativo de crianças que não conseguem compreender a natureza da tarefa e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem. Verifica-se que a aprendizagem de leitura e da escrita é uma temática que desperta um enorme interesse e que suscita a necessidade de investigação contínua, num processo de permanente atualização científica e pedagógica.

O presente projeto de intervenção educativa surgiu para dar resposta as crianças que frequentam a sala de estudo, do C.C.S.J., na medida em que estas têm dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita – detetadas através de um pré teste: a prova de leitura e a prova de literacia, realizadas de forma individualizada a cada uma das crianças.

Este tem como finalidade valorizar as aprendizagens de leitura e da escrita, em contexto não-formal, de uma forma prática e lúdica, tendo em conta a promoção e o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. Neste sentido, os objetivos principais a trabalhar neste projeto

são: desenvolver a consciência fonológica; estimular o raciocínio da criança sobre as regras da escrita e o relacionar a linguagem falada com a escrita.

É fundamental para qualquer tipo de projeto estabelecer estratégias de acordo com os recursos existentes e que visem a operacionalização dos objetivos propostos. Guerra (2000:167) *“as estratégias são grandes opções que o projeto faz face às possíveis linhas de orientação. São escolhidas em termos do seu efeito multiplicador e são largamente indutivas”*. Em qualquer projeto deve-se estabelecer estratégias de acordo com os recursos existentes e com as necessidades das crianças. Ao longo das atividades todas as observações serão registadas no diário de bordo, através do registo escrito e registo fotográfico.

Posto isto, o projeto educativo consistiu numa intervenção direta com as crianças, quer individualmente quer em grupo. As atividades realizadas individualmente foram cinco, cada sessão teve a duração de 30 minutos, as sessões realizaram-se numa sala privada do C.C.S.J. De referir que, todas as sessões individuais são de trinta minutos de modo a não saturar as crianças, que depois de um dia de escola vem cansadas e com pouca disponibilidade para estarem muito tempo sentadas e atentas. As atividades executadas em grupo foram cinco, a duração de cada sessão foi diferenciada – como se pode verificar na descrição das atividades realizadas, as sessões tanto decorreram na sala do ATL como no espaço exterior do C.C.S.J.

Estas atividades, ao longo da realização das atividades tiveram o apoio e a colaboração do Dr. Ricardo - que é psicólogo e acompanha as crianças na sala de estudo, e da Dr. Hilda – que é educadora social e a auxiliar que está com as crianças na sala de estudo.

A avaliação de um projeto é uma etapa que acompanha todo o desenho de projeto e que permite: “*de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos de intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis.*” (Guerra, 2000: 175). A avaliação do projeto é realizada através: da observação comportamental, grelhas de avaliação (a serem preenchidas no fim de cada atividade), uma ficha de avaliação (que englobe todas as atividades), uma prova de leitura e uma prova de literacia - passadas no início do projeto – pré-teste e no fim da realização das atividades, pós-teste.

O presente projeto tem uma durabilidade de cinco meses, podendo contudo existir alterações desta duração. Sendo que, a investigadora faz um trabalho com o grupo todo e um acompanhamento individual e adaptado a cada criança, que fez parte da amostra. A fim de acompanhar a evolução dos indivíduos e de tornar o projeto bem-sucedido.

Na página seguinte, será apresentado o quadro da Matriz de Categorização de Dados, dividido pela megacategoria – objetivo geral, categoria – sistematizamos as atividades pelo tipo de atividades, subcategoria – são os objetivos atribuídos a cada uma das atividades, ou seja, o que se pretendia com cada atividade a realizar e por último indicasse, se essas atividades realizaram-se individualmente (com as três crianças do estudo) ou em grupo (onde as crianças do estudo estavam inseridas).

• **Matriz de Categorização de Dados:**

Megacategoria	Categoria	Subcategoria	Grupo/ Indivi- dual
1. Motivar as crianças para a necessidade de aprender a ler	1.1. Expressão plástica	1) Criar uma relação de proximidade entre a criança e a escrita; 2) Desenvolver a motricidade fina.	Atividade I - Indivi- dual
	1.2. Jogo edu- cativo I	1) Relacionar os símbo- los escritos com as uni- dades sonoras; 2) Construir o código linguístico; 3) Adquirir valores sonoros (Silábicos);	Atividade I - Individual
	1.2. Dinâmica de grupo I	1) Desenvolver o com- panheirismo; 2) Fomentar a interaju- da;	Atividade I - Grupo
	1.3. Dinâmica de grupo II	1) Mostrar como reagi- mos diante de situações que possam representar perigo ou vergonha; 2) Aprender que se pode superar todos os desafios que são colocados a nos- sa frente, por mais difícil que pareça;	Atividade II - Grupo
		1) Valorizar o escrito existente em casa; 2) Classificar e reconhe-	Atividade II - Indivi-

2. Desenvolver as representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita	2.1. Jogo educativo II	cer o escrito no dia-a-dia; 3) Desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita; 4) Desenvolver a relação grafema/fonema;	dual
	2.2. Escrita educativa	1) Descobrir a gosto pela escrita; 2) Mostrar que tudo o que se diz se pode escrever; 3) Ensinar que o código oral tem uma determinada representação escrita; 4) Visualizar que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo; 5) Perceber a ordem das palavras no espaço, de acordo como as dizemos.	Atividade III - Individual
	2.3. TIC	1) Desenvolver a leitura; 2) Promover a compreensão da linguagem escrita; 3) Dar a conhecer a comunidade do C.C.S.J., as músicas ciganas.	Atividade III - Individual
	2.4. Tex-	1) Divulgar e fomentar a leitura de histórias infantis, trazendo de volta as brincadeiras, jogos e lei-	Atividades realizadas no ATL –

	tos narra- tivos	tura de outros tempos.	Grupo
3. Desenvolver as conceptua- lizações sobre a leitura e a escrita	3.1. Jogo educativo III	1) Mostrar a importância dos nomes próprios; 2) Desenvolver a capa- cidade de classificar as sílabas;	Atividade IV - Indi- vidual
	3.2. Histó- ria	1) Implementar a leitura no dia-a-dia da criança; 2) Fomentar o contato com materiais escritos; 3) Estimular o gosto pela leitura;	Atividade V - Indi- vidual
	3.3. Jogo da mimica	1) Fomentar o brincar com o corpo; 2) Desenvolver a com- preensão da leitura; 3) Desenvolver as expressões faciais e cor- porais de forma diferente e divertida;	Atividade I – Grupo
	3.4. Jogo Educativo IV	1) Construir um relógio; 2) Fomentar o espírito entreadjuada e de criati- vidade; 3) Desenvolver a com- preensão da leitura;	Atividade II - Grupo
	3.5. Dinâmica educativa	1) Desenvolver a relação com o oral e o escrito; 2) Estimular os senti- mentos positivos; 3) Fomentar a importân- cia de utilizar materiais	Atividade III – Gru- po

		recicláveis;	
	3.6. Atividade educativa	1) Incentivar a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral; 2) Fomentar os sentimentos positivos, nas crianças;	Atividade IV - Grupo
	3.7. Atividade físico-motora e de Literacia	1) Desenvolver a capacidade cognitiva; 2) Desenvolver a motricidade motora, através das atividade de literacia; 3) Interpretar os textos para a realização das atividades de literacia; 4) Desenvolver a capacidade de rapidez, assimilação, compreensão e de leitura.	Atividade V – Grupo

CAPÍTULO V -
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentação dos resultados

Neste capítulo ir-se-ão apresentar os resultados deste estudo a partir das três fases, que o constituíram:

1. Primeira fase: Aplicação do pré-teste – prova de literacia e de leitura realizada a todas as crianças da sala de estudo;
2. Segunda fase: Descrição e análise das atividades realizadas, as crianças que frequentam o C.C.S.J;
3. Terceira fase: Aplicação do pós-teste – realização das provas de leitura e literacia à amostra do estudo.

De seguida, descrever-se-ão as três fases que constituíram o estudo:

1. Primeira fase: Aplicação do pré-teste

Na primeira fase – pré-teste - realiza-se a prova de literacia aplicada as crianças do 1º ao 4º ano e a prova de literacia aplicada as crianças do 3º e 4º ano, para se obter amostra do estudo¹⁴.

2. Segunda fase: Descrição e análise das atividades realizadas

Na segunda fase procedeu-se à realização das atividades junto da amostra selecionada, já referida anteriormente. Seguidamente apresenta-se a descrição detalhada das atividades, de acordo com as megacategoria, categorias e subcategorias, expressas na matriz de categorização de dados (ver página 91):

- **Descrição e análise das atividades realizadas¹⁵:**

Neste estudo existem atividades realizadas individualmente, apenas com as crianças da amostra e a investigadora. Existiam também, atividades

¹⁴ Esta primeira fase já foi referenciada na constituição da amostra (ver página 80).

¹⁵ Vide anexo III – Registo fotográfico de algumas atividades realizadas, individualmente e em grupo.

que se realizaram em grupo, ou seja, onde a amostra do estudo estava inserida em contexto de ATL.

De referir, que na atividade de grupo 2.4.- textos narrativos, observou-se um grupo de ações que constavam no plano de atividades ATL 2012/2013. Esse plano de atividades foi apresentado por todos os CATL da Cáritas Diocesanas de Coimbra, intitulado: “ Com quase nada... recolher o Passado, para preparar o Futuro ...”, com a duração de três anos. Os principais objetivos das atividades a realizar com as crianças do ATL, segundo o plano de atividades são: explorar e reaproveitar material reciclável e reutilizável; divulgar e fomentar a leitura de histórias infantis, trazendo de volta as brincadeiras, jogos e leitura de outros tempos.

1.1. Motivar as crianças para aprender a ler

Para motivar as crianças para aprender a ler, realizaram-se duas atividades:

- A atividade I, que se desdobra em duas sessões, desenvolvidas individualmente
 - Expressão plástica (2.1.1.): “O meu alfabeto móvel”;
 - Jogo educativo (2.1.2.): “O meu alfabeto móvel”.
- A atividade II, desenvolve-se através de duas dinâmicas de grupo, realizadas com a totalidade do grupo:
 - Dinâmica de grupo I (2.1.3.): “Sorriso milionário”;
 - Dinâmica de grupo II (2.1.4.): “Medo de desafios”.

Cada sessão tem duração de 30 minutos. Ao nível dos recursos humanos, estes incidiram na investigadora, que desenvolveu as atividades com as crianças.

1.1.1. Expressão plástica

A primeira sessão designada por “O meu alfabeto móvel”, encontra-se inserida na atividade I. Foi desenvolvida individualmente com as crianças e, teve como objetivos: 1) criar uma relação de proximidade entre a criança e a escrita; 2) desenvolver a motricidade fina. Ao nível dos recursos materiais, recorreu-se à utilização de rolhas de garrafas de plástico, caixa de sapatos, cola, papel, marcadores.

Nesta atividade as crianças ilustraram a caixa de sapatos ao seu gosto, servindo esta para guardar o alfabeto móvel e todos os trabalhos desenvolvidos ao longo das várias sessões. Seguidamente, procedeu-se à construção do alfabeto, escrevendo-se as letras em quadradinhos de papel para, posteriormente, colar na tampa.

Através das observações realizadas no decorrer desta atividade e dos registos fotográficos, verificou-se que as crianças se mostraram entusiasmadas com a sua realização, uma vez que o tipo de trabalho realizado durante a sessão raramente era feito em contexto não escolar. Após a ilustração da caixa, com corações, formas geográficas, entre outras, todas as crianças identificaram a caixa com o seu nome (a importância do seu nome próprio).

1.1.2. Jogo Educativo I

A segunda sessão, da atividade I, encontra-se interligada com a sessão anterior. Ao nível dos objetivos estabelecidos, pretendia-se: 1) relacionar os símbolos escritos com as unidades sonoras; 2) construir o código linguístico; 3) adquirir valores sonoros (Silábicos). Ao nível dos recursos

materiais, recorreu-se à utilização do alfabeto móvel, construído na sessão anterior.

Com a realização desta sessão pretendia-se que a criança refletisse acerca da base alfabética, assim como que a mesma reconhecesse a importância de conhecer as letras para construir palavras e frases de forma a aprender a ler. No decorrer da atividade as crianças referiram que ler servia para: “ler músicas, ler cartas, ler as coisas da escola”. Começou-se por construir sílabas (exemplo: PA, PE, PI, PO, PU/ TA, TE, TI, TO, TU/MA, ME, MI, MO, MU) e, seguidamente, palavras que as crianças conheciam (exemplo: brincar, escola, professora, cão, música...), assim como associaram a primeira letra de uma palavra ao nome de pessoas que conheciam (exemplo: Rato/Rita, Diana/Diabo, Sofia/Sapo).

1.1.3. Dinâmica de grupo I

A primeira sessão da atividade I realizada em grupo, iniciou-se com uma dinâmica de grupo I “ Sorriso milionário” e teve como objetivos: 1) desenvolver o companheirismo; 2) fomentar a interajuda. A nível dos recursos materiais, recorreu-se à utilização de folhas de jornal.

Na primeira fase desta dinâmica, uma das crianças procedeu à leitura da descrição da atividade. De seguida, cada criança fez cinco bolinhas de papel e guardou-as. Na segunda fase, explicou-se que cada bolinha de papel valia vinte euros. Colocou-se uma música ambiente e, quando autorizadas as crianças deviam procurar um colega e quando a música parasse a criança devia parar à frente de outra, olhando-a fixamente nos olhos, que por sua vez não poderia rir. O que risse primeiro pagava uma bolinha àquele que o tinha feito rir. Vencia quem terminasse a dinâmica com mais "dinheiro", sendo essa criança o milionário.

Através das observações realizadas no decorrer desta dinâmica, verificou-se, que algumas crianças têm medo de falar em público, ou por serem gozados pelos colegas ou porque ainda não reconhecem todas as palavras o que tornava mais difícil a leitura do texto. Na questão da compreensão da leitura existiram algumas dúvidas, como por exemplo, as palavras “descrição” e “milionário”, cujo significado não sabiam.

1.1.4. Dinâmica de grupo II

A dinâmica de grupo II: “Medo de desafios”, foi a primeira sessão da atividade II a realizar em grupo. Pretendia-se mostrar às crianças como se deve reagir diante de situações que possam representar perigo ou vergonha. Pretendia-se ainda que as crianças aprendessem que, os vários desafios com que nos vamos deparando são passíveis de ser superados, por muito que parecem difíceis, sendo que no final haverá uma recompensa. Ao nível dos recursos materiais, foram necessários os seguintes materiais: uma caixa de sapatos, chupa-chupas, rádio, CD’s de música.

Numa primeira fase, organizou-se o grupo em círculo, a investigadora segurou a caixa e, simultaneamente, explicou o seguinte ao grupo: - “Estão a ver esta caixa? Dentro dela existe uma ordem a ser cumprida. Vamos brincar à batata quente com ela, e aquele que ficar com a caixa terá de escolher ou cumprir a tarefa que está na caixa ou uma tarefa que o grupo escolha. Independente do que escolher, ninguém vai poder ajudar. O desafio deve ser cumprido apenas por quem ficar com a caixa (é importante assustar o grupo para que eles sintam medo da caixa, dizendo que pode ser uma tarefa extremamente difícil) ”. Seguidamente, deu-se início ao jogo, ligando a música. As crianças iam passando a caixa ao seu colega do lado direito e assim sucessivamente e, quando a música parasse, aquele que ficou com a caixa teria de cumprir a tarefa. A investigado-

ra perguntava à criança: “está pronto para abrir?”, “caso não tenhas coragem...não abres, mas sofres a consequência do grupo”. Depois de muito suspense, quando finalmente a criança decidia abrir a caixa encontrava uma surpresa agradável (um chupa-chupa) e um bilhete: “é para ti este chupa-chupa, parabéns!” (recompensa).

No final da atividade, o colega que conseguiu abrir a caixa, distribuiu pelos restantes colegas um chupa-chupa e debateu-se o tema acerca dos medos e receios de cada um, por forma a transmitir às crianças que todas as pessoas têm medos e receios no decorrer da vida, mas que é possível ultrapassá-los, sendo que no final haverá uma recompensa para o esforço.

Através das observações realizadas no decorrer desta dinâmica, verificou-se, que a falta de vocabulário era uma lacuna aquando da comunicação, pois nem sempre as crianças se conseguiam exprimir para que os colegas compreendessem. Quando uma criança ficava com a caixa, o grupo incentivava e motivava a criança abri-la, embora todos mostrassem receio no que poderia estar lá dentro.

1.2. Desenvolver as representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita

A fim de atingir este objetivo, desenvolver as representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, procedeu-se à realização de atividades. As atividades realizadas individualmente com as crianças e investigadora, foram:

- Atividade II desenvolveu-se através do jogo educativo II (2.2.1.): “Hoje vamos as compras!”.
- Atividade III divide-se em duas sessões:
 - Escrita educativa (2.2.2.): “A minha música preferida...”
 - TIC (Técnica de Informação e Comunicação” (2.2.3).

As atividades realizadas pela técnica do ATL, no grupo em que as crianças da amostra estão inseridas, foram:

- Textos narrativos (2.2.4.), que se desenvolveram durante o tempo de intervenção.

Cada sessão tem duração de 30 minutos. Ao nível dos recursos humanos, estes incidiram na investigadora que desenvolveu as atividades com as crianças.

1.2.1. Jogo Educativo II

A atividade II intitula-se por: “ Hoje vamos as compras!” foi realizada individualmente e teve como objetivos: 1) valorizar o escrito existente em casa, 2) classificar e reconhecer o escrito no dia-a-dia, 3) desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, e 4) desenvolver a relação grafema/fonema. A atividade foi dividida em duas sessões. Ao nível dos recursos materiais foram necessários textos impressos de manuscritos (panfletos, revistas, nome de produtos alimentares, etc.), cola, papel e marcadores.

Num primeiro momento, solicitou-se às crianças que trouxessem de casa material escrito, não deixando de referir que o mesmo seria utilizado num jogo. O material foi chegando pouco a pouco, sendo que as crianças traziam essencialmente panfletos, pacotes de bolachas e jornais. Quando o material foi suficiente iniciou-se o trabalho com as mesmas no sentido de identificar e ler os nomes dos produtos e dos rótulos das embalagens. Relacionavam-se estas palavras com o que elas gostavam no seu dia-a-dia, quer em casa quer na escola.

Num segundo momento, realizou-se a segunda sessão “ A minha lista de compras”, que dava continuidade à sessão anterior, já descrita. Primeiramente explicou-se o que era uma lista de compras, como se fazia e o que devia constar numa lista. De seguida foi deixado à disposição das crianças os folhetos, panfletos, flyers e embalagens para que elas procurassem produtos que queriam/gostavam e, que fizessem parte da sua lista de compras. De todos os produtos que escolhiam as crianças tinham que o identificar e, a partir daí colavam-nos na cartolina. No fim de terminar esta atividade as cartolinas foram afixadas no ATL, na zona da cozinha.

Através das observações realizadas desta atividade, verificou-se que o material escrito não é valorizado em casa, verificando-se, assim, que as crianças não estão familiarizadas em observar, mexer e ver no material escrito. Na primeira sessão foi interessante observar o seu entusiasmo, pois à medida que iam lendo os rótulos das embalagens, associavam a imagem visual ao nome do produto. Segundo as crianças: “ na maioria das vezes, olho só para a imagem, nem quero saber como se chama”. Na sessão onde decorreu a atividade “minha lista de compras” as crianças interagiam com a linguagem escrita de uma forma dinâmica, identificaram as palavras, a escrita e a segmentação oral das palavras. Na constru-

ção da sua lista de compras interessavam-se mais pelos produtos que raramente ou nunca tiveram contato, como por exemplo: sumos, frutas exóticas – manga e ananás, doces, batatas fritas, entre outros. Uma das meninas escolheu um édredon, a justificação é que “era para se aquecer nas noites frias”. Todas estas crianças vêm de famílias socioeconomicamente desfavorecidas, daí as suas escolhas já que procuravam escolher aquilo a que raramente ou nunca têm acesso.

1.2.2. Escrita Educativa

Esta primeira sessão de escrita educativa: “A música é alegria”, fez parte da atividade III realizada individualmente, e teve como objetivos: 1) descobrir a gosto pela escrita; mostrar que tudo o que se diz se pode escrever, 2) ensinar que o código oral tem uma determinada representação escrita, 3) visualizar que se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo, e 4) perceber a ordem das palavras no espaço, de acordo como as dizemos. A atividade proporcionou as crianças a possibilidade de verem outras pessoas a escreverem diante delas e a observarem que a escrita também é importante na vida de outras pessoas. Nesta sessão foram elas que “comandaram”, já que “ditavam” a música que a investigadora escrevesse no papel. Para criar uma relação mais estreita com as crianças, em conjunto cantava-se a música e por vezes até se ensaiavam coreografias.

Através das observações retiradas desta sessão, verificaram-se alguns constrangimentos da parte as crianças quando a investigadora não entendia as palavras que diziam quando estavam a ditar a música e tinham de as repetir. No entanto, explicou-se que todos os dias todas as pessoas aprendem coisas novas. Esta atividade foi importante para as crianças, já que se abordou o dia-a-dia delas, tendo a oportunidade de escolherem

uma coisa que gostassem e, por conseguinte, receberem a atenção por parte da investigadora que estava direcionada para elas.

1.2.3. TIC

Na segunda sessão, da atividade III, realizou-se uma atividade de TIC. As crianças tiveram contato com o computador, recorreram ao uso do computador para passar as músicas que se encontravam escritas em papel. Esta sessão teve como objetivos: 1) desenvolver a leitura, 2) promover a compreensão da linguagem escrita, e 3) dar a conhecer à comunidade do C.C.S.J. as músicas do povo cigano.

Nesta sessão as crianças tiveram de passar a música que estava escrita no papel, na qual tinham de a ler e de seguida passá-la para o computador em formato Word. As músicas escolhidas foram: “*Chama-a*”, “*Mar vermelho*”, “*São os teus olhos*” do cantor Xano Cigano¹⁶. No fim de passarem a música para o formato do word, as crianças foram auxiliadas na formatação do texto, para que, posteriormente, se imprimisse o trabalho das crianças para expô-lo no ATL, onde todas as crianças o lessem e conhecessem as músicas do povo cigano.

Através desta sessão observou-se que as crianças estavam relutantes e diziam que não conseguiam transcrever o texto para word, por ele ser grande ou por que não sabiam utilizar o teclado, mas aos poucos com persistência, determinação e atenção por parte da investigadora concluíram o trabalho de forma positiva. Esta atividade foi importante para que as crianças tomassem consciência da escrita circundante, já que é um

¹⁶ Vide anexo IV – Atividade III (2ª sessão): 2.2.3. TIC – “Música é alegria”.

povo muito ligado à música, promovendo uma maior consciência e a capacidade de refletir sobre a linguagem falada e escrita.

1.2.4. Textos narrativos

Todas estas atividades que seguidamente se apresentam, foram desenvolvidas pela técnica do ATL, sendo que a investigadora apenas observou a dinâmica das atividades e as crianças da amostra do estudo (Ana Sofia, Rita e Diana).

As atividades apresentar-se-ão no mês e na semana em que decorrem e, foram realizadas na sala do ATL. As leituras das histórias, que seguidamente ir-se-ão descrever, realizaram-se por parte da auxiliar, sendo que todas as crianças se encontravam sentadas em mesas em forma de U.

4 a 9 de Maio

Nesta semana procedeu-se a leitura do: “Menino Chorão, menino Turcão”. No fim da leitura da história houve um momento para abordar o que as crianças tinham compreendido do texto e qual a lição que tiravam. As palavras que as crianças associaram à história foram o respeito, a ajuda, as birras, o brincar, o mal comportado e o zangado.

Nesta semana procederam ainda à elaboração e exposição de *posters* alusivos ao tema: “ Sou um bom filho (a) quando ...”. Numa cartolina com o título: “ Sou um bom filho (a) quando ...” as crianças tinham que escrever uma frase relacionada com o que eles considerassem ser um bom filho para os pais. Algumas das frases que elas escreveram foram: “quando brinco com os meus pais”, “ quando dou mimosinhos à mãe” e “quando ajudo arrumar”, existindo a ideia de que se é um bom filho quando se ajuda nas tarefas domésticas e, se brinca com os pais e ainda, quando há troca de carinho entre pais e filhos.

11 a 16 de Maio

Nesta semana comemorava-se o Dia do Pai, sendo que as crianças tinham de pesquisar um texto para afixar no espaço “Vamos celebrar”. A auxiliar decidiu escolher um poema escrito por uma criança do ATL, de maneira a valorizar o que a criança escreveu.

1 a 5 de Abril

Na primeira semana do mês de Abril, leu-se: “O leão e a Formiga”. No fim da leitura da história existiu um momento para debater aquilo que as crianças tinham percebido do texto e qual a lição que tinham retirado: “temos sempre que ajudar o nosso amigo”. As palavras que as crianças associaram a história são a amizade, os amigos, a ajuda, o respeito e o brincar.

8 a 12 de Abril:

Nesta semana leu-se: “O Gato das Botas”. No fim da leitura da história houve um momento para abordar aquilo que as crianças tinham retido do texto e qual a lição que apreenderam “confiar sempre nas pessoas próximas de nós”. As palavras que as crianças associaram a história são a confiança, o pobre, a ajuda, o rico e animal.

15 a 19 de Abril:

“Os 7 cabritinhos” foi a história escolhida para ler nesta semana. No fim da leitura da história houve um momento para abordar aquilo que as crianças tinham retido do texto e qual a lição que apreendido “ouvir sempre o que as mães nos tem para dizer e cuidado com os estranhos”. As palavras que as crianças associaram a história foram: irmãos, amizade, brincar, cuidado, medo e desconfiança.

Seguidamente, elaboraram um móbil com as personagens do texto sobre a Primavera. Com todas as crianças reunidas em U, a auxiliar fez uma lista com todas as palavras associadas à primavera que as crianças iam dizendo. Lista de palavras: flores, folhas, pássaros, árvore, relva e cores. Posto isto, as crianças começaram a construir o móbil com a ajuda da auxiliar, que no fim era exposto na sala.

20 a 24 de Maio:

Nesta semana leu-se a história: “A lenda do Galo de Barcelos”. No fim da leitura houve um momento para abordar o que as crianças tinham entendido do texto e qual a lição que tiravam, “O Galo de Barcelos é importante para a história de Portugal”. Palavras que as crianças associaram a história são a magia, o Portugal, a confiança, a alegria e animal.

No seguimento da história, elaborou-se um móbil acerca do tema de verão com as personagens da leitura. Com todas as crianças reunidas em U, a auxiliar elaborou uma lista com todas as palavras associadas ao verão que as crianças iam dizendo. Lista de palavras: sol, praia, areia, brincar, férias, bola e amigos. De seguida as crianças começaram a construir o móbil com a ajuda da auxiliar.

Através das observações realizadas nas atividades, verificou-se, que todas estas atividades promoviam a motivação, a autonomia e a capacidade de intervenção da leitura nas crianças. Por outro lado, promoviam o desenvolvimento da capacidade de expressão nas suas diversas formas: oral escrita, plástica e motora, e de forma natural atribuíam importância às aprendizagens das crianças, em contexto não formal.

1.3. Conceptualizações sobre a leitura e a escrita

Para poder atingir este objetivo, conceptualizações sobre a leitura e a escrita, realizaram-se duas atividades individuais e cinco atividades de grupo.

As atividades realizadas individualmente com a criança e investigadora, foram:

- Atividade IV desenvolveu-se através de um jogo educativo (3.3.1). “O meu nome próprio”;
- Atividade V realizou-se através de uma história (3.3.2.): “A gatinha vaidosa”.

As atividades em grupo, onde as crianças da amostra estavam inseridas foram:

- A segunda sessão, da atividade I, realizou-se através de um jogo da mimica (3.3.3);
- Atividade II realizou-se através de jogo educativo IV (3.3.4.): “O relógio divertido”;
- Atividade III desenvolve-se através de uma dinâmica educativa (3.3.5.): “Árvore dos sentimentos”;
- Atividade IV realiza-se através de uma atividade educativa (3.6.): “Baú das emoções”;
- Atividade V realiza-se através de uma ação físico-motora (3.3.7.): “Peddy-paper”;

Cada sessão tem duração de 30 minutos. Ao nível dos recursos humanos, estes incidiram na investigadora que desenvolveu as atividades com as crianças, tendo como ajuda a técnica do ATL.

1.3.1. Jogo Educativo

A atividade IV que se realizou individualmente abordou a questão: “O meu nome próprio”, pretendendo-se atingir os seguintes objetivos: 1) mostrar a importância dos nomes próprios, 2) desenvolver a capacidade de classificar as sílabas e 3) reparar nas diferenças e semelhanças entre as letras. Ao nível dos recursos materiais utilizou-se cartolinas, cola, marcadores e o alfabeto móvel (construído na sessão 1.1.).

Começou-se por explorar o alfabeto móvel, construindo nomes de familiares ou amigos da escola (cristina, toni, fábio, ricardo, dionísia, entre outros). As crianças aperceberam-se de, que muitos nomes começavam pela mesma letra, “Ai que o nome do Ricardo, começa com a mesma letra que o meu, Rita!”. Para elas o nome próprio não era uma palavra qualquer, era uma palavra com estatuto especial, já que todas elas se identificavam e gostavam do seu nome próprio. Através do alfabeto móvel foi-lhes proposto que formassem conjuntos de nomes em que a primeira sílaba fosse igual à do seu nome, como por exemplo: Ri_ta/Ri_cardo, Di_ana/Di_amantina e A_na/A_nabela.

O alfabeto móvel auxiliou ainda a trabalhar a questão das sílabas e como era feita a sua divisão, já que nem todos os nomes têm o mesmo número de sílabas, como por exemplo: RI/TA, DI/A/NA, SO/FI/A, RI/CAR/DO, DI/A/MAN/TI/NA, SÓ/NI/A.

Através das observações realizadas desta atividade, verificou-se que as crianças tiveram alguma dificuldade, porque tinha de ter atenção como pronunciavam a palavra, para depois a dividir silabicamente. As crianças conseguiram identificar as letras e sílabas através da linguagem oral.

1.3.2. História

A atividade IV, a última realizada individualmente, realizou-se através da história “A gatinha vaidosa”, teve como objetivos: 1) implementar a leitura no dia-a-dia da criança, 2) fomentar o contato com materiais escritos e o 3) estimular o gosto pela leitura. Ao nível dos recursos materiais utilizou-se folhas de papel, marcadores e lápis de cor; como recuso humano, este incidiu sobre a investigadora.

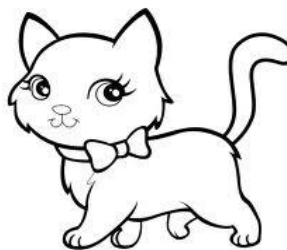
Esta atividade foi uma forma de combater uma carência observadas anteriormente, em que nenhuma das crianças tinha qualquer referência dos pais relativamente a leitura. Através desta atividade procurava-se motivar os pais/familiares para implementar a leitura no dia-a-dia da criança, mas tornar-se-ia difícil devido ao pouco tempo na realização da atividade.

Para estas famílias a escola não é importante, mas mesmo assim decidiu-se prosseguir com a atividade. Na semana anterior ao início desta atividade, foi dado a cada criança uma pequena história – igual para todas - para levarem para casa. A história era curta e transcrita em caracteres grandes, já que era um público pouco habituado a ler. A história continha ainda, uma imagem apelativa para que no fim as crianças a pintassem:

A gatinha vaidosa¹⁷

*Era uma vez uma gatinha muito gorduchinha.
Tinha os olhos verdes, o pelo castanho e
branco, um rabo muito comprido.*

*Era muito bonita. Só que tinha um defeito.
Era muito vaidosa. Todos os dias se enfeitava
com brincos, colares e laçarotes de seda.*



¹⁷ História retirada do livro: Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita – uma experiencia de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. 2ª Edição. Lisboa: Escolar Editora

Foi solicitado às crianças para que o pai ou a mãe se sentassem um pouco junto deles a ler a história. Para evitar situações embaraçosas, no caso de os pais serem analfabetos, de não viverem com a criança ou muito reticentes à tarefa, foi referido que qualquer outra pessoa lá de casa, familiar ou não (ex.: irmã, irmão, tio, tia, vizinho) poderia realizar a tarefa.

Na semana seguinte verificou-se que nenhuma criança tinha conseguido que lhe lessem a história, ou porque se tinham esquecido ou porque os pais tinham dito que sim e depois não o fizeram. Voltou-se a dar as mesmas instruções e aguardou-se mais uma semana, na perspectiva de que as crianças iriam conseguir alguém lhe lesse a história. Na semana a seguir das três crianças, a Ana Sofia conseguiu que a irmã – que se encontrava a frequentar o 7º ano de escolaridade lhe lesse a história, sendo que as restantes crianças disseram que ninguém queria contar a história. Observou-se ainda que houve pouca persistência por parte das crianças, para que alguém lhe lesse a história.

Por forma a conseguir realizar a atividade de leitura junto de todas as crianças, adotou-se outra estratégia, sendo que se tomou por opção falar com o Psicólogo Ricardo. O mesmo referiu que duas das crianças do estudo tinha casos familiares problemáticos, chegando-se à conclusão que seria a investigadora a contar a história e depois elas reliam-na novamente a história, adotou-se esta estratégia também para a Ana Sofia. A leitura da história correu melhor do que se esperava, as crianças gostaram da história, e comentaram: “gostava de ter uma gatinha vaidosa também”; “a história era bonita”; e “também faço lacinhos na minha gatinha”. Tiveram que pintar a gatinha consoante o que tinham lido na história e, no fim da atividade as crianças pediram para ficar com a história,

sendo-lhes entregue uma fotocópia, para lerem juntos dos irmãos e amigos.

De seguida, pintaram a gatinha que acompanhava o texto e por de trás da folha cada uma escreveu três qualidades que mais gosta num gato: “vaidosa, fofinha e gordinha/ bonita, fofinha e carinhos/linda engraçada e simpática”; e três animais preferidos: hipopótamo; cão e foca/ golfinho, gato e cão/ cão, gato e cavalo. Esta atividade permitiu estimular a escrita associada a leitura

Através da observação realizada através desta atividade, observou-se, que apesar de a atividade não ter sido realizada inicialmente como estava previsto, foi uma mais-valia para as crianças, sendo que consideram o C.C.S.J. uma segunda casa e os técnicos da salda de estudo e ATL como referência. Nas famílias de meios socioeconómicos desfavorecidos é complicado estabelecer relações diretas em tão pouco tempo de estudo. Apesar de não ter sido os pais/familiares a ler a história para a criança, foi deveras importante, na medida em que elas se sentiram importantes para alguém, que estava ali para ler com ela. Foi de grande utilidade esta atividade, motivando as crianças para a aprendizagem da leitura, na medida em que aprendem mais quando assistem a atos de leitura. Com esta atividade percecionou-se que se deve sempre avançar com uma proposta desafiadora, mesmo tendo que utilizar outras estratégias.

2.3.3. Jogo da Mímica

Na atividade I em grupo, esta dinâmica de grupo III “jogo da mímica” realizou-se na segunda sessão, na qual se pretendia: 1) fomentar o brincar com o corpo, 2) desenvolver a compreensão da leitura e desenvolver as

expressões faciais e 3) corporais de forma diferente e divertida. Ao nível dos recursos materiais utilizou-se folhas e canetas.

Além das palavras trazidas pela investigadora para o jogo, todas as crianças tiveram oportunidade de dizer uma palavra para se introduzir no jogo, como por exemplo: óculos, mochila, pano, mãos, cabelo, dinossauro, entre outras. Para iniciar o jogo começou-se por se sentar as crianças em U e, uma de cada vez dirigirem-se junto da investigadora para retirarem um cartão. A criança lê a palavra que está escrita no cartão e tenta mimar a ação/palavra perante os colegas, que terão de adivinhar o que está a fazer. O primeiro que adivinhar, será o próximo a fazer a mímica.

Com esta atividade, observou-se que a compreensão da palavra ocorreu de forma natural e bem conseguida, sendo que, por vezes as crianças tinham dificuldade em transformar em mímica a palavra que lhes tinha saído. No entanto, de forma geral foi uma atividade bem conseguida, não só por se ter atingido os objetivos, mas também por ter proporcionado um aumento ao nível do vocabulário as crianças, com novas palavras.

2.3.4. Jogo educativo IV

Esta atividade II em grupo, intitulou-se de “Relógio divertido” realizou-se uma vez que a investigadora, quando passou o pré teste (a prova de literacia), observou que algumas crianças não sabiam ver as horas, nem a constituição de um relógio. Com esta atividade pretendeu-se: 1) construir um relógio, 2) fomentar o espírito de entreajuda e de criatividade e 3) desenvolver a compreensão da leitura. Como recursos materiais, recorreu-se a utilização de cartolinas, lápis de cor, tesouras, colchetes - perna de bailarina (para prender os ponteiros no relógio, podendo ficar móvel).

Num primeiro momento uma criança, aleatoriamente, teve de ler para todos os colegas a descrição da atividade 2. Cada criança deveria falar das indicações que ouviu e do que compreendeu da atividade, que se irá desenvolver.

No segundo momento abordou-se a constituição do relógio (formas, números e ponteiros) e de que forma se vê as horas. De seguida, passou-se para a construção do relógio. A investigadora e a auxiliar ajudaram as crianças nesta etapa. As crianças no fim da atividade levaram o relógio para casa, para afixar no seu quarto (segundo elas disseram)

Ao nível das observações retiradas da realização desta atividade, verificou-se que a construção do relógio foi uma das fases mais divertidas para as crianças. Nos registos fotográfico pode verificar-se como estavam entusiasmadas, empenhadas e motivadas na atividade, por ter sido algo diferente do que estão habituados a fazer no dia-a-dia.

2.3.5. Dinâmica educativa

A atividade III realizada em grupo desenvolveu-se através de uma dinâmica educativa: “Árvore dos Sentimentos”, a qual pretendia: 1) desenvolver a relação com o oral e o escrito, 2) estimular os sentimentos positivos e 3) fomentar a importância de utilizar materiais recicláveis. Como recursos materiais utilizou-se um vaso, terra, um pau de vassoura, vinte garrafas de água de 1,5l, duas garrafas de coca-cola; cola, cartolinas.

Nesta dinâmica foi entregue a cada criança uma garrafa de água. A investigadora cortou a base da garrafa de água, para que a criança depois cortasse a garrafa em tiras até ao gargalo. No fim desta fase, cada criança terá um boneco (feminino e masculino), em cada boneco teve de escrever um sentimento. Esse boneco será colado numa tira da garrafa. A investi-

gadora tinha a função de encaixar as garrafas no pau de vassoura e no fim colocar uma estrela feita através do fundo da garrafa de coca-cola. No fim pretendia-se expor a “Árvore dos Sentimentos” no Hall do Centro Comunitário de São José.

Relativamente às observações retiradas, verificou-se que trabalhar a emoções também faz parte do processo de aprendizagem, e de certa forma é um dos pontos principais devido a sua estrutura familiar. Todos identificaram as suas palavras relacionando-as com as emoções que estavam a sentir, como por exemplo, alegria, contento, feliz, zangado, irritado, carinho, amigo, dor, triste. Muitas crianças repetiram algumas palavras (feliz, triste e amigo), mas tendo em conta todo este processo conseguiu-se que as crianças tivessem relação com o oral (as palavras que iam dizendo) e o escrito (as palavras que escolhiam para escrever nos seus bonecos).

2.3.6. Atividade educativa IV

A atividade IV realizada em grupo, intitulou-se de “Baú das emoções”, na qual se pretendia: 1) incentivar a relação entre a linguagem escrita e a linguagem oral e 2) fomentar os sentimentos positivos nas crianças. Ao nível dos recursos materiais utilizou-se uma caixa de papelão, tintas ou papel autocolante, cola, jornal.

A atividade educativa teve como primeiro momento a ilustração/pintura do baú por parte das crianças, de forma a ficar colorido. De seguida, a investigadora escreveu do lado esquerdo do baú “emoções negativas” e do lado direito do baú “emoções positivas”. Cada criança deveria escrever num papel qual a emoção que está a sentir naquele momento ou que já sentiu durante o dia e, deveria ir colá-lo do lado que corresponde o

nível de emoção. Cada criança tinha de dizer qual o motivo de ter escrito aquela emoção, sendo uma forma de ela se exprimir e ver se compreende a palavra que escreveu.

Ao nível das observações retiradas, verificou-se que as crianças ainda sentiam alguma dificuldade na estruturação da linguagem oral, sendo que é necessário trabalhar primeiramente a questão da escrita – criativa - e só depois a linguagem oral. As crianças tiveram oportunidade de relacionar a linguagem escrita e linguagem oral num contexto não-formal.

2.3.7. Atividade físico-motora e de Literacia

A atividade V em grupo foi uma atividade físico-motora intitulada de “Peddy-Paper”, e surgiu com o intuito de promover a atividade física através da literacia, desenvolvendo a aprendizagem cognitiva e a capacidade motora das crianças. Teve como objetivos: 1) desenvolver a capacidade cognitiva, 2) desenvolver a motricidade motora, através das atividades de literacia, 3) interpretar os textos para a realização das atividades de literacia e desenvolver a capacidade de rapidez e assimilação, de compreensão e de leitura. Os recursos materiais foram o papel, lápis, canetas, corda e material reciclado.

O Peddy-Paper foi uma prova pedestre de orientação para equipas que consiste num percurso ao qual se encontram associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes pontos intermédios (ou postos) e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso. O Peddy-Paper é considerado como uma atividade lúdica geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um tema ou local. O tema escolhido para a atividade Peddy-Paper é “BOA SAÚDE - conhecer os alimentos”. É muito difícil dar a conhecer uma boa alimentação às crianças com ida-

des dos 6 aos 9 anos. Por mais que os pais tenham cuidado em ingerir alguns alimentos, as crianças apreciam as comidas de gordura, hambúrguer, pizzas, batatas fritas, entre outras.

As atividades de jogos tradicionais, de aventura de orientação de conhecimento, implementadas no Peddy-Paper são uma forma das crianças conseguirem captar, raciocinar e ter em alerta os grandes problemas de saúde que podem vir a surgir mais tarde, devido à má qualidade de alimentação na juventude.

Antes de iniciar atividade é lido a todos os grupos as regras do Peddy-Paper:

- Cada grupo deve ter uma caneta/lápis e uma folha branca;
- A atividade Peddy-Paper é constituída por quatro etapas, só podem continuar para a seguinte se concluírem a anterior.
- Cada equipa deve ter um porta-voz;
- Todos os elementos da equipa têm que participar nas atividades;
- Ganha a equipa que chegar primeiro ao fim de todas atividades.

A estrutura deste Peddy-Papper foi constituída por quatro etapas:

1. Teste 1; 2. Jogo dinâmico: A corrida a três pés; 3. Teste 2; e por último a 4. Jogo dinâmico: Jogo da Lagarta.

No final desta atividade a equipa vencedora tinham direito a um prémio: uma flor elaborada através de materiais reciclados, sendo que no fim, se distribuiu uma flor por todas as crianças que participaram.

Relativamente às observações retiradas verificou-se que o tema do peddy paper era um tema novo para eles, tendo sido sentida alguma dificuldade na compreensão de algumas perguntas, e os grupos tiveram que falar muito para chegar a um consenso da resposta que iam assinalar. Foi uma

atividade bem conseguida no sentido em que estimulou a compreensão da leitura e a linguagem oral de uma forma estimulante, motivadora e prazerosa para as crianças, como se pode constatar através do registo fotográfico.

3. Terceira fase: Aplicação do pós-teste

Na 3ª fase – pró-teste – passou-se novamente as provas de leitura as duas crianças do 2º ano e a prova de literacia a criança que frequentava o 4º ano. A passagem desta prova realizou-se no fim de se ter desenvolvido as atividades com as crianças, as provas servem para averiguar se houve evolução das crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ao longo do estudo.

Análise dos resultados

Neste capítulo procede-se à comparação dos dados recolhidos em relação aos pré-teste e pós-teses - testes das provas de leitura e de literacia, realizados pelas crianças a fim de perceber se existe evolução na aprendizagem da leitura e da escrita após a realização de atividades lúdicas, que fomentavam a literacia. A recolha de dados foi feita de forma organizada e sistematizada de acordo com as normas anteriormente descritas. O instrumento e os métodos utilizados revelaram-se adequados, pois os resultados obtidos permitiram responder a questão inicial, previamente definida. Os resultados foram processados de acordo com a informação fornecida pelos participantes e são relevantes para as considerações teóricas do estudo.

1. Comparação dos resultados

1.1. Prova de leitura

De acordo com o que podemos observar na tabela 6 e 7, em que se compara o nível da capacidade de leitura, existem melhorias desde que numa primeira fase se passou o pré-teste à terceira fase, a do pós-teste.

As crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade tiveram de responder a um teste de leitura, para avaliar o nível de aprendizagens da leitura, que era composto por 20 questões que implicam a compreensão de frases simples e por 3 questões de interpretação de um pequeno texto. Foi cotado 1 ponto por cada resposta certa, assim os resultados podem variar entre 0 e 23 pontos.

Na tabela 6 e 7 representam a comparação de resultados, entre a passagem do primeiro teste (pré-teste) e a passagem do segundo teste (pós-teste). Como se pode verificar os resultados obtidos nesta prova foram

positivos. A criança, da tabela 6, passou de 6 questões certas pré-teste para 20 questões certas no pós-teste, sendo que houve melhoria no nível da capacidade de leitura. Já a criança, da tabela 7, também apresentou melhorias do primeiro teste para o segundo, ou seja, passou de 7 para 18 respostas certas (num total de 23).

De acordo com estes resultados e segundo Chall (1983, cit. in Martins, 1996), estas crianças encontram-se no período da descodificação e recodificação fonológica das palavras, isto é, com base nas palavras reconhecidas no período anterior a criança “descobre”, após análise fonológica, outras palavras. Mostra-se neste estudo que o sucesso na aprendizagem da leitura passa pela compreensão da leitura e da tarefa de ler, sendo desenvolvidas pelas atividades lúdicas.

Estas crianças não crescem num ambiente familiar promotor a aprendizagem da leitura e da escrita, na qual tem mais dificuldade no processo de aprendizagem. Foi preciso a investigadora ser persistente, paciente e determinada para conseguir que as crianças estivessem concentradas no decorrer do processo.

De referir, que o Psicólogo Ricardo do C.C.S.J, em conversa com a investigadora, referiu que os professores lhe tinham dito que tinham vindo a verificar melhorias no aproveitamento escolar da Ana Sofia.

Nome da criança: Ana Sofia		
Idade: 8 Anos		
Ano de escolaridade: 2º Ano		
Leitura	Pré-teste	Pós-teste
	Totalidade: 6/23	Totalidade: 20/23

Tabela 5 – Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº1

Nome: Rita		
Idade: 8 Anos		
Ano de escolaridade: 2º Ano		
Leitura	Pré-teste	Pós-teste
	Totalidade: 7/23	Totalidade: 18/23

Tabela 6 - Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº2

1.2. Prova de literacia

A criança que frequenta o 4º ano de escolaridade teve que responder a três provas de literacia, em que as questões eram de escolha múltipla e de respostas abertas. A primeira prova procura avaliar a velocidade, a precisão e o reconhecimento; a segunda prova avalia a localização de informação e a compreensão inferencial; por último, a terceira prova procura avaliar a localização da informação, mas também a leitura e compreensão.

Como podemos observar na tabela 7 podemos ver que houve evolução na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que a criança no primeiro teste (pré-teste) obteve 65,8% e no segundo teste (pós-teste) obteve 87 %.

Sendo assim, apesar de estar no 4º ano esta criança encontra-se no período da leitura corrente, fase em que a criança consegue fazer o tratamento de um número cada vez maior de palavras, permitindo-lhe fazer uma leitura mais rápida, no entanto não consegue dominar a técnica de leitura que lhe permite utilizar a leitura para seu prazer. (Chall,1983, cit. in Martins, 1996)

É de referir que no primeiro teste a criança estava instável e ansiosa, já que ela tinha vergonha de ler em público – por ter sido envergonhada na escola várias vezes, foi preciso muita persistência, atenção e carinho, ou

seja, foi preciso construir uma relação de afetos. Para que a criança se sentisse a vontade a investigadora como uma pessoa para a ajudar, apoiar na aprendizagem da leitura e da escrita sem nenhum processo de avaliação pré-definido.

Nome: Diana						
Idade: 10 anos						
Ano de escolaridade: 4º Ano						
Literacia	Pré-teste			Pós-teste		
	X1ª prova	Velocidade 40/50		X1ª prova	Velocidade 46/50	
	Y2ª prova	Morsa 5/18		Y2ª prova	Morsa 11/18	
	Z3ª prova	TV 2/6		Z3ª prova	TV 4/6	
		Tarefas 3/5			Tarefas 5/5	
		Seções 4/6			Seções 5/6	
		Mercado 2/2			Mercado ¾	
		Total: 56			Total: 74	
		65.8%			87 %	

Tabela 7 - Comparação do pré-teste e pós-teste da prova de leitura, nº3

2. Discussão dos resultados

O objetivo principal deste estudo é compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, nas crianças que frequentam o 1º ciclo do E.B., em contextos não-escolares, nomeadamente em tempos de lazer.

Tomámos como pergunta de partida: *“como se pode promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita realizando atividades de lazer, em contexto não formal?”*. As perguntas orientadoras para nos guiar ao longo do estudo foram: 1. como motivar as crianças para a leitura através das atividades de lazer; 2. como desenvolver representações da funcionalidade da leitura e da escrita, envolvendo a criança na atividade de lazer?; e por último, 3. que práticas realizar para desenvolver na representação da funcionalidade sobre a leitura e a escrita?.

De acordo com a análise de dados e dos resultados anteriormente descritos e, tendo em consideração o suporte teórico já referido, verificamos que os resultados obtidos vão ao encontro das perguntas orientadoras formuladas, quer com a opinião de alguns autores.

Para referimos as particularidades dos resultados obtidos, optámos por os comentar de acordo com a pergunta de partida, tendo sempre em atenção as perguntas orientadores formuladas à partida.

Pergunta de partida:

Como se pode promover o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita realizando atividades de lazer, em contexto não-formal?”.

Quando se procura conhecer as circunstâncias necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita tem de ser ter em conta que os ambientes, conhecimentos, atitudes, comportamentos ou aptidões, poderão condicionar a aquisição e desenvolvimento desta competência. O processo de

aquisição da leitura e da escrita é um campo vasto, para o qual contribuem fatores sociais, pedagógicos e cognitivos. Neste sentido, a aprendizagem está condicionada aos ambientes proporcionados à criança nos vários contextos - familiar, escolar e social. É esperado que, desde o início da sua vida a criança tenha acesso a ambientes promotores da aprendizagem onde tenha acesso a vários materiais escritos.

A criança, desde cedo, adquire conhecimentos sobre a linguagem escrita e, segundo Mata (1996:72):

“o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem e em particular da consciência fonémica parece ter um papel importante na aprendizagem da leitura, já que esta consciência é necessária para se poder pensar as relações entre a linguagem escrita e linguagem oral (...)”

Ao longo do presente estudo foi necessário e essencial motivar, incentivar e apoiar a criança na descoberta da escrita. A motivação assume, neste campo, um papel fundamental. O desenvolvimento da linguagem oral, a consciência fonológica e os comportamentos emergentes da leitura e da escrita são fatores fundamentais para o sucesso da aprendizagem da leitura, sendo que neste sentido devem ser trabalhados de forma clara, intencional e continuada, em ambientes promotores de aprendizagem.

Os ambientes de aprendizagem devem contemplar uma vertente afetiva, oportunidades de contacto e exploração da leitura bem como o papel dos adultos enquanto modelos e elementos incentivadores e de apoio. Para além disto um ambiente promotor de leitura e escrita, tendo como base as atividades lúdicas relacionadas com a literacia o dinamizador deve introduzir com regularidade mensagens escritas ou indicações para as crianças num local previamente acordado, construir com as crianças ficheiros de imagens, nos quais cada imagem se encontra associada à respetiva denominação, ter sempre em atenção valorizar as tentativas de escrita e incen-

tivar as crianças para “lerem” as suas próprias produções, introduzir momentos de leitura coletiva, ler e facilitar o acesso a leituras de qualidade e diversificadas. (Mata, 2008)

Com a realização do presente estudo pretendeu-se que a criança despertasse para os prazeres da leitura, assim como realizar esta tarefa de uma forma autónoma. Primeiramente, considerou-se fundamental criar situações de leitura, assim como transmitir à criança o que é ler e qual a sua utilidade (Lentin, 1990), sendo esta realizada de forma criativa e diferente, não tendo os elementos de avaliação pré-definidos a priori.

As crianças provenientes de meios desfavorecidos poderiam ter menos oportunidades em contactar com o material escrito (Neves & Martins, 1994), não sendo motivadas para o processo de aprendizagem e ainda, terem um contacto escasso com o material escrito em casa. O processo de aprendizagem da leitura para crianças que não são motivadas para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser, um processo significativo para a mesma, desenvolvido num meio não-formal e através de atividades lúdicas, onde esta sinta que o material a ser lido tem valor e significado para si própria, ou seja, que sintam o desejo de querer aprender a ler.

Sutton-Smith (1967, cit. in Pessanha, 2001:35) *”considera que a atividade lúdica contribui para autonomia, flexibilidade e criatividade da criança”*. Face ao exposto, a partir das atividades lúdicas torna-se possível que o processo de aprendizagem de leitura e escrita seja visto, por parte da criança, como um processo divertido, dinâmico e, simultaneamente, educativo. As atividades lúdicas surgem no sentido de motivar a criança, para que esta intervenha diretamente no processo de aprendizagem, fazendo com que a seja levada a implicar-se no trabalho com a

linguagem, compreendendo a sua funcionalidade, através de atividades de literacia.

Com o presente estudo pode-se expressar a importância de associar as atividades lúdicas ao desenvolvimento da literacia, em contextos não-formais, de forma a contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. A criança quando descobre um acontecimento de literacia através da brincadeira, desenvolve o domínio da leitura e da escrita, uma vez que teve contacto com situações, objetos e materiais “ que esta possa experimentar, procurando demonstrar o que sabe acerca de *“o que é a literacia”, “onde”, “quando” e “como” se pratica.*” (Pessanha, 2001:88).

O facto dos resultados obtidos terem sido positivos, pode-se concluir que as aprendizagens da leitura e da escrita, em contextos não-formais fazendo todo o sentido em se realizar, sendo uma motivação extra para as crianças ao nível das aprendizagens. Assim sendo, as crianças de meios socioeconómicos desfavorecidos onde o suporte familiar e social tem um menor contacto com o material escrito, sendo este essencial para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, as aprendizagens não formais poderão vir a substituir as atividades que não tiverem oportunidade de desenvolver no meio familiar.

Neste sentido, torna-se fundamental apostar num ensino mais dinâmico, em contexto não-formal em que a criança possua outros modelos funcionais de aprender a leitura e escrita e não num ensino formatado e único para todas as crianças. Deve-se ter ainda em consideração o facto de que nem todas as crianças possuem um mesmo nível de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as aprendizagens devem surgir de forma acessível, proporcionando prazer e expectativas favoráveis, sendo que nas ati-

vidades lúdicas a criança tem oportunidade de realizar situações de leitura e escrita de forma mais espontânea, com um sentido mais funcional e imitando a realidade do dia-a-dia.

Conclui-se que, os espaços comunitários promovam projetos em que aprendizagem da leitura e escrita estejam associadas as atividades lúdicas.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Conclusão e recomendações

“... no século XX a prática da atividade lúdica tem sido considerado como importante no comportamento da criança e que hoje em dia é reconhecido com um aspeto fundamental no seu desenvolvimento.” (Pessanha, 2001:29)

O presente estudo abordou a necessidade de despertar e motivar a criança para os processos de desenvolvimento da leitura e escrita. Deste modo, é de todo essencial elaborar atividades lúdicas, em contextos não-formais, sobretudo em meios sociais onde as famílias não utilizam no seu quotidiano a leitura e a escrita. As atividades lúdicas devem cativar atenção das crianças e promover o sucesso das aprendizagens da leitura e da escrita.

Relativamente aos resultados deste estudo pode-se destacar alguns aspetos: 1. os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, podem ser trabalhados a partir das atividades lúdicas, em que esta tem uma função importante no desenvolvimento geral das crianças, já que promovem “os domínios do comportamento físico, social, emocional e cognitivo...” (Pessanha, 20001:52); 2. as competências de leitura parecem estar relacionadas com a consciência da natureza da tarefa de ler. As dificuldades de leitura foram mais ou menos contornáveis, com recurso a algumas estratégias. As crianças (2º ano) que ainda não tinham compreendido a estrutura da leitura, isto é, que a palavra é formada e associada a um conjunto de sílabas, consideravam a leitura apenas como uma soletração das letras que compõem as palavras. As crianças na passagem da primeira prova (pré-teste) sentiram alguma dificuldade em ler e compreender o sentido de um conjunto de palavras (a frase), mas à medida que se realizaram as atividades mostravam melhorias e na passagem da mesma prova numa segunda vez (pós-teste), melhoraram as suas prestações; 3. O

pouco contato com o material escrito e os poucos registos presentes no meio familiar em que a criança vive, releva-se importante nas conceptualizações da escrita (Ferreiro, 1990).

Este estudo mostra como é fundamental levar a criança a conhecer a realidade e incentivar a sua curiosidade e o gosto pela descoberta da leitura e escrita, através de atividades lúdicas, num contexto não-formal.

Com o presente estudo foi possível verificar, não aparecendo como objetivo autónomo, que as atividades de lazer em contexto não-formal contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser referidas, entre elas o tamanho e o tipo de amostra, que não permitem a uma generalização e obrigam a uma interpretação ponderada.

O tema que se escolheu para o estudo é bastante amplo e com certeza muita coisa se poderia ainda abordar. No entanto, em função do tempo foi necessário parar por aqui o que pode ter condicionado os resultados, dado que os estudos em períodos de tempo médios ou longos ganham evidência e consistência. Deixando claro, que se aprendeu muito e se contribuí-o de alguma forma para que outros investigadores se debrucem sobre este tema.

Bibliografia

- Bacha, M. (1975). *Leitura na Primeira Série*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- Benavente, A. (1989). *A escola e os audiovisuais*. Benavente, A. e Ponte, J. (1989). Inovação pedagógica / Método de ensino / Meios audiovisuais. Lisboa : FCL. Departamento de Educação, 1989.- 51 p. ; Projecto INFRA.
- Benavente, A. & Correia, A. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: I.E.D.
- Benavente, A. et al. (1995). *Estudo Nacional de literacia – Avaliação das competências da população adulta*. Lisboa. [Consultado a: 14 de Maio de 2013]. Disponível em:
<http://www.cnedu.pt/files/pub/LiteraciaPortugal/5CapituloI.pdf>.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de século.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris: Editions Robert Laffont.; ed. Brasileira. (1984). *Psicanálise da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bishop, A. & League, M. (2006). *Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis*. *Learning Disability Quarterly*, 29, 235-252.
- Bogard, G. (1992) [cons.]. *Para uma educação socializadora dos adultos*. Estrasburgo: Núcleo de Educação recorrente e extraescolar.
- Bogdan, R. & Bliklen, S. (1982). *Qualitative reseach for education: introduction to theory and methods*. Boston, Massachusetts, Allyn and Bacon.
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A; Peixoto, A.; Serrano, M. & Moreira, P. (2000). “O movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão”. In: Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores –*

- estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. (edições CIDInE), pp 65-86.
- Citoler, S. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, S. & Sanz, R. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-136). Lisboa: Dinalivro.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2002). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. [Consultado a: 12 de Janeiro de 2013]. Disponível em:
http://ec.europa.eu/education/lifelonglearningpolicy/doc/policy/memo_pt.pdf.
- Commission, M-V. (2004). Hand: Emergent literacy from A to Z. In: Gomes, I. & Santos, N. (S.D.) *Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP, 2, 312-326. [Consultado a: 21 de Dezembro de 2012]. Disponível em:
http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_literacia_emergente_c.pdf.
- Correia, L. & Martins, A. (2000). *Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. Inclusão, 1, 15-29.
- Cruz, J., et al. (2010). “A Ler Vamos...”: Um Projecto da Câmara Municipal de Matosinhos. In L. Salgado (Coord.), *A educação de adultos: Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Decreto de lei nº 34/2013 de 25 de março de 2013. Diário da República, 1.ª série, n.º 53. Recomenda ao Governo a valorização e o reconhecimento da educação não formal. [Consultado 12 de Abril de 2013]. Disponível em:
<http://dre.pt/pdf1sdip/2013/03/05300/0163001630.pdf>.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2012). *Regiões em números – 2010/2011*. Volume II – Centro. Lisboa: DGEEC. [Con-

sultado a: 6 de Agosto de 2013]. Disponível em:
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.

- Dumazedier, J. (1973) *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.
- Fernandes, P. (2005). *Literacia emergente e contextos educativos*. Cadernos de educação de infância, Lisboa. [Consultado a 3 de Janeiro de 2013].
- Disponível em:
http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf.
- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Coord. Azevedo, F. (2007). *Formar leitores-das Teorias às Práticas*. LIDEL-Edições Técnicas, Ldas.
- Ferrão, J. (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar e insucesso escolar, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Educação de actualização. Ed. Ministério da Educação, Lisboa.
- Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos na apropriação da escrita. In: Ferreiro, E. & Palacio, M. (coord). *Os processos da leitura e da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da língua escrita*. 4ªed. Porto. Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, M., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa, Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freud, S. (1959). *Creative writers and daydreaming*. In: Strackey (Ed.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud. (Vol XI), London: Hogarth.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early literacy. In: Hall, N., Larson, J. & Marsh, J. (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*. London, SAGE, pp. 3-12.
- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

- Haney, M. & Hill, J. (2004). *Relationships between parent-reaching activities and emergent literacy in preschool children*. Early Child Development and Care, 174, 3, 215-228
- Lentin, L. (1990). *A criança e a linguagem oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?*. 2ª Ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais*. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Coleção Psicologia Escolar. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Marcellino, N. (1950). *Lazer e Educação*. 6ª ed. – 2000. Coleção: Corpo e Motricidade. Campinas, SP: Papirus.
- Marcellino, N. (2000). *Estudos do lazer: uma introdução*. 2. ed., ampl. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M. & Silva, A. (1999). *O nome das letras e a fonetização da escrita*. Análise Psicológica 1 (XVII): 49-63. [Consultado a: 23 de Janeiro de 2013]. Disponível em:
http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000100007&lng=pt&nrm=iso
- Mata, L. (2004). *Era uma vez* Análises psicológicas. Lisboa: ISPA. Série 22, nº1 (Jan./Mar.), pp. 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia Familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moura, H. (2008), “Aprender na expressão de si” in: AAVV, *Literacia em Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-126.

- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ed: Instituto de Inovação Educacional.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pinto, L. (2005). *Sobre Educação Não-formal*. Cadernos In'educar. [Consultado 12 de Novembro de 2013]. Disponível em: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>.
- Rebelo, D. (1990). *A Problemática do texto na língua portuguesa*. *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Universidade do Minho.
- Requixa, R. (1979). *Conceito de lazer*. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 42, p. 11-21.
- Requixa, R. (1980). *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. SESC. São Paulo.
- Requixa, R. (1980). *As dimensões do lazer*. *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 45, p. 54-76.
- Rigolet, S. (1997). *Leitura do mundo – leitura de livros*. Porto: Porto Editora.
- Salgado, L. (2003). *A adequação da educação aos destinatários: Inclusão e exclusão à entrada na escola básica - respostas formais e não formais*. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Salgado, L. (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura – escrita*. Cadernos de trabalho PEPT, nº2, Universidade de Coimbra.
- Sastre, E. (2011). *Desescolarização*. [Consultado a: 12 de Março de 2014]. Disponível em: http://desescolariza.blogspot.pt/2011/12/um-modelo-para-pensar-desescolarizacao_28.html.
- Sequeira, A. P. (2000). *Perspectivas de professores do 1º ciclo do Ensino Básico sobre o processo de ensino-aprendizagem, em classes etnicamente heterogéneas – dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre na Universidade Católica Portuguesa*.

- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais*. Lisboa: Porto Editora.
- Siegel, L. S. (1999). *Learning Disabilities: The Roads we Have Traveled and the Path to the Future*. In R. J. Sternberg e L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on Learning Disabilities*, (pp.159–175). Colorado: Westview Press.
- Silva, A. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 22, 187-191.
- Silva, S. (2011). *Investigação Qualitativa: investigação - acção*. Manuscrito não publicado. Escola Superior de Educação, Coimbra.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos*. Porto Alegre: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I. (1994). *Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã*. Inovação, 7.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, M., & Dickinson, D. (2002). *User's guide to the Early Language and Literacy Classroom Observation toolkit*. Baltimore, MD: Brookes.
- Sobrinho, J. (Org.). (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Ed.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Pesquisa Qualitativa – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Ed.: Artemed.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). *Emergent literacy*. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. II (pp. 727–757). New York: Longman
- Taylor, I. (1983). *The Psychology of Reading*. New York: Academic Press.

- Teale, W. & Sulzby, E. (1989). Emergent Literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, In Teale, W. e Sulzby, E. (Eds). *Emergent Literacy – Writing and reading* (4.^a ed., pp. vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Teberosky, A. & Gallart, M. (2004). *Contextos de alfabetização inicial*. Ed: ARTMED.
- Torres, R.-M. (2008). *Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System*. A Cross-Country Field Study in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54 (5-6), 539-563.
- Verhoeven, L. & Leeuwe, J. (2008). *Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study*. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Vygotsky, L.S. (1976). *Play and its role in the mental development of the child*. *Soviet Psychology*, 5, 6-18;
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). *Emergent literacy: development from pre-readers to readers*. In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). London: Guilford Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. *Child Development*, 69, 848-872.

Webgrafia

www.ine.pt

www.ine.pt

www.caritas.pt

www.cm-coimbra.pt

ANEXOS

ANEXO I

Passagem da prova de leitura e literacia para seleção da amostra

Nome ¹⁸	Ano que frequen- ta	Classifica- ção (que obteve no teste)	Observa- ções	Medidas
Alexandri- na *	1º Ano	1º Prova: 7/23	<p>Alguma dificuldade na compreensão da leitura e na escrita.</p> <p>Não tem as bases da consciência fonológica bem alicerçadas, ou seja, que a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas.</p> <p>Ainda não lê a palavra de forma global, tem que juntar as</p>	----- -

¹⁸ Crianças com Necessidades Educativas Especiais

			<p>silabas e só depois lê a palavra no seu todo.</p> <p>Encontra-se no nível silábico-alfabético.</p>	
José António	1º Ano	1º Prova: 12/23	<p>Estes pontos devem-se ao cansaço e distração da criança. Na última ficha nem se deu ao trabalho de ler o texto.</p> <p>Mas apercebi-me ao longo da prova e ao falar com o psicólogo, que a criança está encaminhada no processo da aprendizagem da leitura e escrita.</p>	-----
Ana Isabel	2º Ano	1º Prova:	Muitas difi-	Motivar para

		6/23	<p>culdades na compreensão da leitura e da escrita.</p> <p>Não tem bem desenvolvida a consciência fonológica, ou seja, que a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; a segunda a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. Apesar de construir todas as palavras através das sílabas, mas quando junta as sílabas</p>	<p>aprender a leitura e a escrita.</p> <p>Desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê, em que contextos se lê, que coisas se leem (suporte e portadores de texto). Idem com a escrita.</p> <p>Criar conceptualizações sobre a escrita: que descubram características da estrutura da escrita e da sua relação com a oralidade.</p> <p>Trabalhar mais a parte da palavra que se divide em sílabas e as sílabas em fonemas.</p> <p>Trabalhar a compreensão da leitura.</p>
--	--	------	---	---

			<p>nem sempre diz a palavra correta.</p> <p>Encontra-se no nível silábico-alfabético.</p>	
Luís Carlos	2º Ano	1º Prova: 21/23	Bem encaminhado.	-----
Raquel	2º Ano	1º Prova: 6/23	<p>Muitas dificuldades na compreensão da leitura e da escrita.</p> <p>Desmotivada para a aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Não tem a consciência fonológica desenvolvida, ou seja, que a frase pode ser segmentada em palavras, em sílabas e as sílabas,</p>	<p>Motivar para aprender a leitura e a escrita.</p> <p>Desenvolver representações sobre a funcionalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê, em que contextos se lê, que coisas se leem (suporte e portadores de texto). Idem com a escrita.</p> <p>Criar conceptualizações sobre a escrita: que descubram características da estrutura da escrita e da sua relação</p>

			<p>em fonemas.</p> <p>Vocabulário pouco desenvolvido.</p> <p>Trabalhar com esta criança a nível das emoções e da afetividade.</p> <p>Encontra-se no nível silábico-alfabético.</p>	com a oralidade.
Rafael *	3º Ano	1º Prova: 10/23	<p>Muitas dificuldades na compreensão da leitura e da escrita. Não tem a consciência fonológica desenvolvida.</p> <p>Muitas das perguntas nem as leu, sendo que as respostas foram ao</p>	<p>-----</p> <p>-</p>

			acaso.	
José Manuel	3º Ano	1º Prova: 21/23 2º Prova: 88,2 %	Bem enca- minhado.	----- -
Dionísia	3º Ano	1º Prova: 22/23 2º Prova: 75,2%	Bem enca- minhada.	----- -
Toni	3º Ano	1º Prova: 22/23 2º Prova: 82,3 %	Bem enca- minhado.	----- -
Cristina	3º Ano	1º Prova: 18/22 2º Prova: 75%	Bem enca- minhada.	----- -
Dânia	4º Ano	1º Prova: 23/14 2º Prova:	Dificuldades na com- preensão da leitura e escrita. Desmotiva-	Motivar para aprender a leitu- ra e a escrita. Desenvolver representações sobre a funcio-

		65,8%	<p>da para a aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>Vocabulário pouco desenvolvido.</p> <p>Trabalhar com esta criança a nível das emoções e da afetividade.</p>	<p>nalidade da leitura e da escrita: o que se lê, para que se lê, em que contextos se lê, que coisas se leem (suporte e portadores de texto). Idem com a escrita.</p> <p>Criar conceptualizações sobre a escrita: que descubram características da estrutura da escrita e da sua relação com a oralidade.</p> <p>Trabalhar a compreensão da leitura.</p>
Ândria	4º Ano	<p>1º Prova: 23/23</p> <p>2º Prova: 90,5 %</p>	Bem encaminhada.	<p>-----</p> <p>-</p>
Inês	4º Ano	<p>1º Prova: 23/23</p> <p>2º Prova:</p>	Bem encaminhada.	<p>-----</p> <p>-</p>

		92,9%		
Fábio	4º Ano	1º Prova: 23/22 2º Prova: 94,1%	Bem enca- minhado.	----- -
Mariana	4º Ano	1º Prova: 23/21 2º Prova: 92,9 %	Bem enca- minhada.	----- -

ANEXO II

Contexto de vida: pequena análise individual da amostra

Criança 1: Ana Sofia

A Ana Sofia vive numa família nuclear e estruturadas, a criança vive com a mãe, os pais e três irmãos. A mãe tem vários problemas de saúde. Os pais da criança não frequentaram a escola, são desempregados de longa duração e beneficiários do RSI. A criança frequentou a vida o pré-escolar, na creche do Ingote.

Criança 2: Rita

A Rita vive numa família completamente destruturada, tem os dois pais presos (pena de prisão de 10 anos), por tráfico de estupefacientes e nenhum deles frequentou a escola.

A criança frequentou a escolar durante a pré-escola. Criança de etnia cigana tem uma irmã e vive atualmente com uma tia num T3, num agregado familiar extenso de 12 pessoas. Ela tem grandes carências à nível afetivo o que condiciona o desempenho escolar, o comportamento e o estar com os outros. Não tem nenhum ponto de referência familiar, ninguém que a motive e incentive para a aprendizagem.

Criança 3: Diana

A Diana vive numa família monoparental, sendo que o pai já faleceu. A mãe não frequentou a escola, apenas sabe assinar o seu nome já que frequentou cursos relacionados ao combate do analfabetismo, no Centro Comunitário São José. A mãe é beneficiária de RSI.

A criança frequentou o ensino do pré-escolar, durante os três anos.
Criança de etnia cigana, vive num agregado familiar alargado - 9 pessoas
- num T3.

ANEXO III

Registos fotográfico de algumas atividades, individualmente e em grupo.

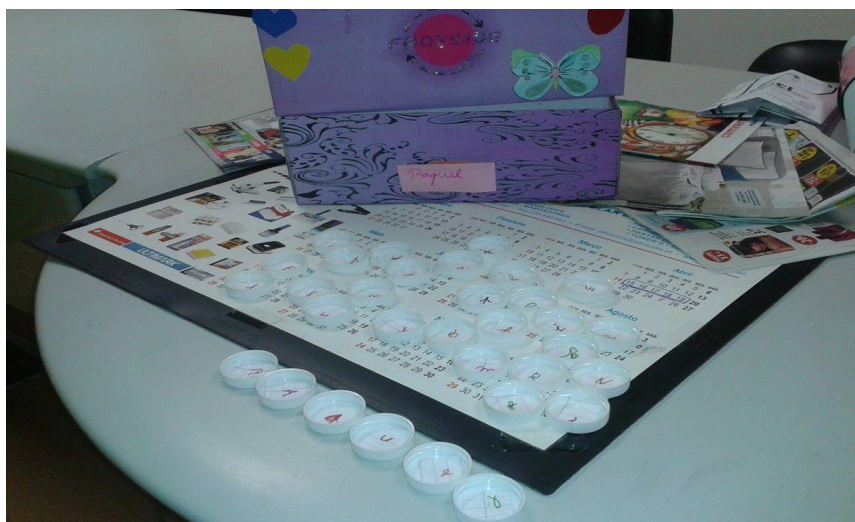


Ilustração 3 – Atividade 2.1.1. Expressão Plástica: “Alfabeto Móvel” e a caixa construída por uma das crianças



Ilustração 4 – Atividade 2.2.1. Jogo Educativo: “Lista de Compras”, realizada por uma das crianças



Ilustração 6 – Atividade 2.2.1. Jogo Educativo: Trabalho fixado na sala do ATL, no espaço denominado de “Cozinha”



Ilustração 5 – Atividade 2.2.4. Textos Narrativos: exposição de *posters* alusivos ao tema: “Sou um bom filho (a) quando ...”.

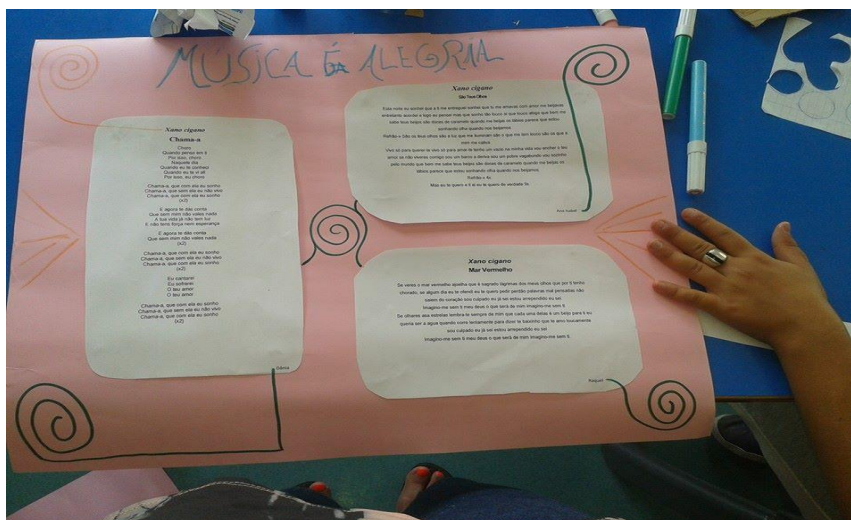


Ilustração 7 – Atividade 2.2.2. Escrita Educativa: “ Música é alegria”, trabalho final realizado pelas crianças para fixar na sala do ATL.

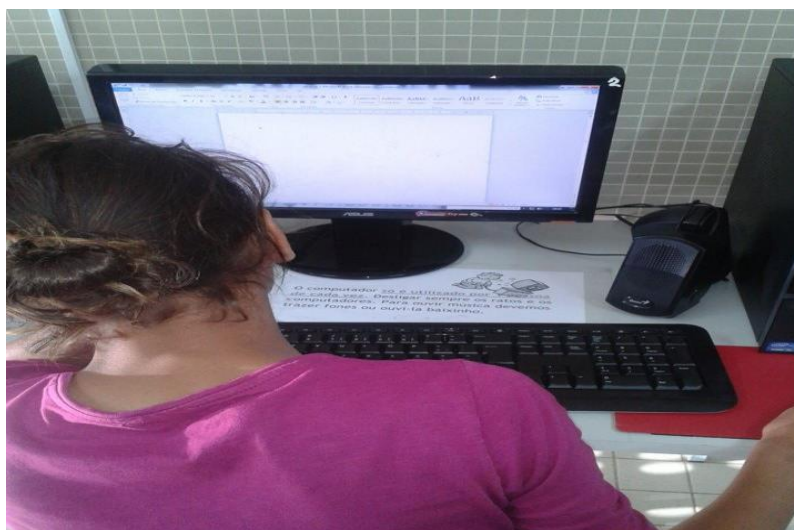


Ilustração 8 – Atividade 2.2. 3. TIC: Criança a passar a sua música (em formato de papel), para o computador

Dânia para Rita

A gatinha vaidosa

Era uma vez uma gatinha muito gorduchinha. Tinha os olhos verdes, o pelo castanho e branco, um rabo muito comprido.

Era muito bonita. Só que tinha um defeito. Era muito vaidosa. Todos os dias se enfeitava com brincos, colares e laçarotes de seda.



Ilustração 9 – Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

Dânia para Rita

3 características q gosto mais numa gatinha:

- linda
- engrasada
- simpática

Animais preferidos:

- cão
- gato
- cavalo

Ilustração 10 – Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

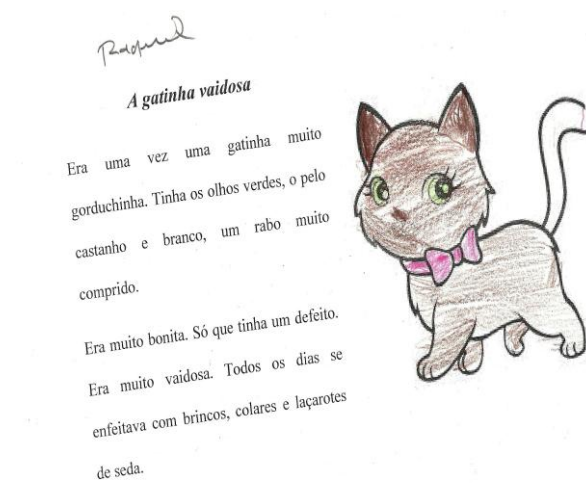


Ilustração 9 – Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

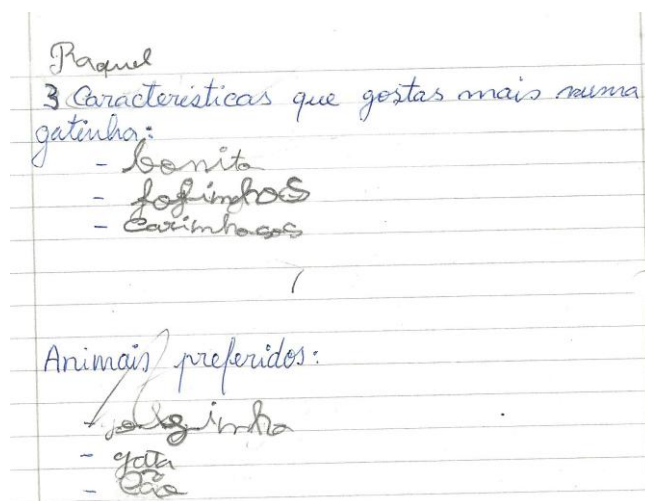


Ilustração 11 – Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

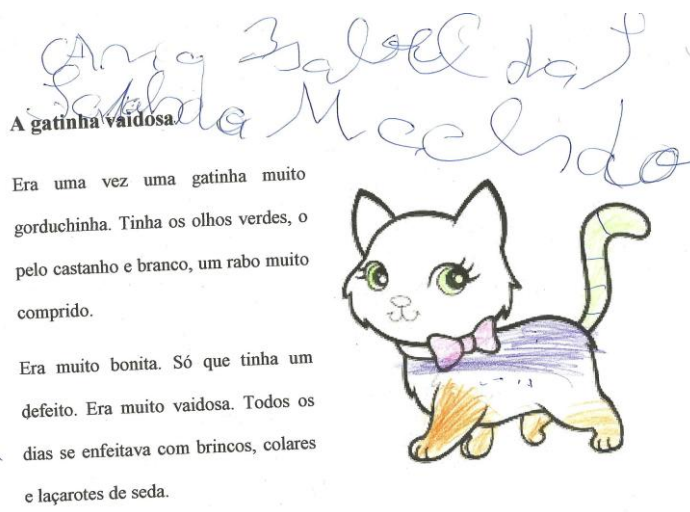


Ilustração 11 – Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

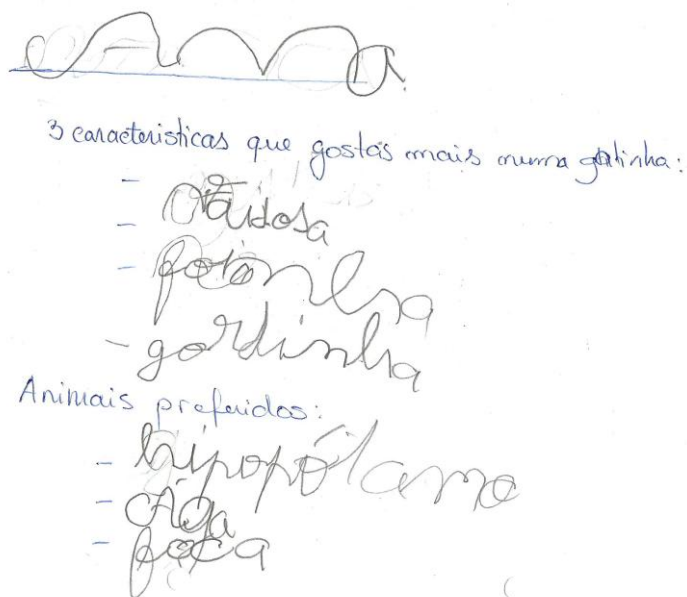


Ilustração 12- Atividade 2.3.2 História: “A gatinha vaidosa”

ANEXO IV

Atividade III (2ª sessão): 2.2.3. TIC – “Música é alegria”.

Xano cigano

Chama-a

Choro
Quando penso em ti
Por isso, choro
Naquele dia
Quando eu te conheci
Quando eu te vi ali
Por isso, eu choro

Chama-a, que com ela eu sonho
Chama-a, que sem ela eu não vivo
Chama-a, que com ela eu sonho
(x2)

E agora te dás conta
Que sem mim não vales nada
A tua vida já não tem luz
E não tens força nem esperança

E agora te dás conta
Que sem mim não vales nada
(x2)

Chama-a, que com ela eu sonho
Chama-a, que sem ela eu não vivo
Chama-a, que com ela eu sonho
(x2)

Eu cantarei
Eu sofrerei

O teu amor
O teu amor

Chama-a, que com ela eu sonho
Chama-a, que sem ela eu não vivo
Chama-a, que com ela eu sonho
(x2)

Xano cigano

Mar Vermelho

Se veres o mar vermelho ajoelha que é sagrado lágrimas dos meus olhos
que por ti tenho chorado, se algum dia eu te ofendi eu te quero pedir per-
dão palavras mal pensadas não saiem do coração sou culpado eu já sei
estou arrependido eu sei

Imagino-me sem ti meu deus o que será de mim imagino-me sem ti
Se olhares asa estrelas lembra-te sempre de mim que cada uma delas é
um beijo para ti eu queria ser a agua quando corre lentamente para dizer
te baixinho que te amo loucamente sou culpado eu já sei estou arrependi-
do eu sei

Imagino-me sem ti meu deus o que será de mim imagino-me sem ti.

Xano cigano

São Teus Olhos

Esta noite eu sonhei que a ti me entreguei sonhei que tu me amavas com
amor me beijavas entretanto acordei e logo eu pensei mas que sonho tão
louco ai que louco afogo que bem me sabe teus beijos são doces de
caramelo quando me beijas os lábios parece que estou sonhando olha
quando nos beijamos

Refrão-» São os teus olhos são a luz que me iluminam são o que me tem
louco são os que a mim me cativa

Vivo só para querer-te vivo só para amar-te tenho um vazio na minha
vida vou encher o teu amor se não viveres comigo sou um barco a deriva
sou um pobre vagabundo vou sozinho pelo mundo que bem me sabe teus
beijos são doces de caramelo quando me beijas os lábios parece que
estou sonhando olha quando nos beijamos

Refrão-» 4x

Mas eu te quero a ti ai eu te quero de verdade 9x

